

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas:
Práticas Pedagógicas Formais e Não-Formais no Âmbito do Programa Escolhas

Marly da Conceição Soares Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Educação Intercultural

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Inclusão de Escolar Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas:
Práticas Pedagógicas Formais e Não-Formais no Âmbito do Programa Escolhas

Marly da Conceição Soares Silva

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Educação Intercultural

Relatório de Estágio orientado pela Prof. Doutora Isabel Freire

2011

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, sem os quais não teria conseguido alcançar este objectivo nem chegado onde cheguei.

OBRIGADA PAIS:

Por eu ser quem sou,

Por eu ter tudo o que tenho graças ao que me deram,

Por serem os meus melhores amigos,

Por estarem lá sempre que eu preciso,

Por me mostrarem qual o melhor caminho a seguir,

Por abdicarem de vocês mesmos em detrimento dos vossos filhos,

Por todos os sacrifícios que fizeram para eu poder chegar onde cheguei,

Por me amarem e apoiarem incondicionalmente.

Não há palavras, nem acções que sejam suficientes para agradecer tudo o que fizeram por mim, nem para expressar o que significam para mim, neste momento o que me ocorre é um grande **OBRIGADO**.

Este trabalho é para vocês, pois ele só existe graças a vocês.

AMO-VOS!

Agradecimentos

Findo está árdua caminhada, de cinco longos anos que agora me parecem uma eternidade, ficam as amizades, as aprendizagens, a recordação das aulas e das longas horas de estudo.

Mas tudo isto só foi possível graças à ajuda e apoio de um conjunto de pessoas às quais devo tudo o que consegui alcançar, assim quero agradecer:

A Deus por me ter permitido chegar onde cheguei iluminando sempre o meu caminho.

Aos meus pais, pelo incentivo, pela confiança, por terem sempre acreditado em mim e dado o incentivo nos momentos em que mais precisei, sem nunca terem desistido de mim.

Aos meus irmãos, cunhados, afilhados, sobrinhos e a todos os membros da minha família que sempre me transmitiram palavras de sorte, força e coragem.

Às minhas tias e ao meu tio que sempre foram um exemplo para mim e me fizeram acreditar que era possível chegar ao ponto em que cheguei.

A uma pessoa muito especial que esteve sempre presente em todo este meu percurso escolar, tanto nos bons como nos maus momentos dando-me sempre muita força e mais importante, as palavras certas nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e colegas que estiveram sempre presentes e fizeram parte desta minha caminhada, e que me apoiaram sobretudo nesta etapa final.

À professora Isabel Freire, que me orientou na realização do trabalho e neste percurso final e a todos os professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, actual Instituto de Educação, que contribuíram para a minha formação.

A todos os membros da equipa do Programa Escolhas que me orientaram e ajudaram na realização do estágio e sobretudo que me acolheram na organização de braços abertos, principalmente ao meu Coordenador do Estágio que muito contribuiu para este trabalho. A todos os participantes na conferência que ajudaram que o mesmo fosse um sucesso.

E a todos os que de alguma forma, quer com palavras, gestos ou acções contribuíram para que eu conseguisse chegar aqui.

Um grande **OBRIGADO** a todos!

Serão para sempre partes integrantes na minha vida, farão sempre parte desta etapa que foi tão importante para mim e que me ajudou a crescer imenso tanto como pessoa, como a nível intelectual.

Este relatório está registado em meu nome, mas é tanto meu como todos vós, pois sem cada um de vocês nada disto teria sido possível.

RESUMO

O presente Relatório dá conta do Estágio de Natureza Curricular que foi desenvolvido ao longo do 2.º ano do 2.º Ciclo de formação em Ciências da Educação, na área de especialização “Educação Intercultural”, na Equipa Central do Programa Escolhas (PE), onde fui integrada na equipa da Zona Sul e Ilhas¹. O estágio teve como foco principal um trabalho sobre a inclusão escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas.

Tendo em conta que os níveis de exclusão social, a par da desvalorização do sistema formal de ensino, continuam a colocar crescentes desafios à integração social das comunidades ciganas, este trabalho teve como objectivo a análise das práticas socioeducativas formais e não-formais, desenvolvidas no âmbito dos projectos locais de Norte a Sul do país. A linha orientadora destes projectos visou contribuir para a mitigação das disparidades no acesso à educação das crianças e jovens e também, para o reforço das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, por parte dos profissionais e dos membros das comunidades participantes nesses projectos. Neste âmbito foi organizado o I Encontro Temático, subordinado ao tema – *Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas*, com a participação de cerca de 300 pessoas.

A recolha de dados para a identificação e caracterização de práticas promissoras foi realizada junto de 19 projectos.

Através desta análise, verificámos que existem diversidades de práticas que vão desde desenvolvimento de competências sociais, pessoais e escolares à realização de actividades de animação de recreios, passando pela mediação social. Um número minoritário de projectos parece implicar-se em práticas promotoras de uma Educação Intercultural, que valoriza a comunicação e o Diálogo Intercultural entre culturas e a coesão social.

Palavras-chave: Comunidades ciganas, Programa-Escolhas, Inclusão escolar, Educação Intercultural

¹ A Equipa Técnica é dividida por áreas de trabalho

Abstract

The current Curricular Internship Report was developed during the 2nd year of the 2nd cycle of the degree in Educational Sciences, as a specialization in “Intercultural Education”, in the headquarters of the Choices Program (PE), where I was integrated in the team of the Southern Zone and the Islands². The main focus of the internship was among the school inclusion of children and young people from gipsy communities.

Taking into account the levels of social exclusion along with the devaluation of the formal educational system that, continues to represent challenges to the social integration of the gipsy communities, this project aims to gather and analyze a set of formal and non-formal practices, developed by the local projects throughout the country. The actions developed by those projects are seen as a contribution to the mitigation of the disparities in the access of the education, from children and young people, as well in the strengthening of the life-long learning opportunities, from the workers and communities members engaged in the different projects. Within this scope a thematic meeting under the topic – *School Integration of children and Young People from Gipsy Communities*, was held, with the participation of over 300 individuals.

The data collection in order to identify and make the further characterization of the promising practices was accomplished among 19 projects.

Through this analysis, we found a wide range of practices, from social, personal and educational skills development, to recreational activities, as well as social mediation. A limited number of projects seem to implement practices to enhance Intercultural Education, in order to valorize communication and Intercultural Dialogue between cultures and social cohesion.

Key-words: Gipsy communities, Choices-Program, School Inclusion, Intercultural Education

² The Technical Team was divided by working areas

Índice

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I – Enquadramento Teórico	16
1.1 – A educação formal e as comunidades ciganas.....	16
1.2 – Educação Intercultural e Comunidades Ciganas	24
Definindo preconceito, estereótipos e representações sociais.....	27
1.3 – Visão do Programa Escolhas face às comunidades Ciganas	28
Capítulo II – Instituição de Acolhimento e Estágio	30
2.1- Primeiro Contacto com a Instituição	30
2.2 - Programa Escolhas	30
2.3 – Estrutura Central – Organograma	35
2.4 – Avaliação dos Projectos	36
2.5 – Destinatários e Beneficiários	37
2.6 – Parcerias.....	38
2.7 - Construção do Projecto de Estágio	38
2.8 – Síntese Descritiva das Actividades do Estágio	40
2.9 - Objectivos do Projecto de Estágio	55
2.10 - Recolha de práticas educativas dos projectos inseridos no PE	56
2.11 - Destinatários do Projecto	57
2.12 - Preparação e realização da conferência “Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”	58
2.12.1 - Preparação do programa.....	62

2.12.2 – Selecção dos projectos participantes no Encontro Temático: “Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”	63
--	----

Capítulo III – Caracterização dos Projectos70

3.1 – Objectivo da Ficha de Práticas	70
--	----

3.2 – Caracterização dos projectos.....	72
---	----

3.3 – Problemas identificados	73
-------------------------------------	----

3.4 – Objectivos.....	74
-----------------------	----

3.5 – Estratégias	74
-------------------------	----

3.6 – Práticas socioeducativas: percepção dos coordenadores	75
---	----

3.7 – Componente Intercultural	76
--------------------------------------	----

3.8 – Dificuldades.....	76
-------------------------	----

3.9 – Resultados alcançados	77
-----------------------------------	----

3.10 - Reflexão sobre as práticas educativas identificadas	77
--	----

Capítulo IV. Apresentação dos Dados Recolhidos78

4.1 Ficha de Práticas	78
-----------------------------	----

Capítulo V – Práticas Promissoras.....96

5.1 – Pontos em Comuns	101
------------------------------	-----

Reflexão Final 103

Referências Bibliográficas 109

ANEXOS

Índice de Quadros

Quadro 1 – Práticas desenvolvidas	78
Quadro 2 – Meio social de intervenção.....	79
Quadro 3 – Local de intervenção	80
Quadro 4 – Destinatários	81
Quadro 5 – Beneficiários	82
Quadro 6 – Caracterização do público-alvo	83
Quadro 7 - Situação escolar (público-alvo)	84
Quadro 8 – Nível de rendimento (público-alvo)	85
Quadro 9 - Tipo de habitação (público-alvo)	86
Quadro 10 – Problemas diagnosticados	87
Quadro 11 – Objectivos dos projectos	89
Quadro 12 – Estratégias utilizadas nos projectos.....	90
Quadro 13 – Componente intercultural	91
Quadro 14 – Dificuldades sentidas.....	93
Quadro 15 – Resultados alcançados	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Avaliação da organização e logística global do encontro.....	67
Gráfico 2 – Avaliação do tema do encontro e conteúdos abordados	67

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma da organização.....	36
Figura 2 – A comer o famoso arroz verde!.....	49
Figura 3 – Menino cigano	58
Figura 4 – Campos da Ficha de Práticas.....	70
Figura 5 – Distribuição Geográfica das Fichas de Práticas.....	72

Siglas

PE – Programa Escolhas

LX006 – Poder Escolher

LX008 – Bola para Frente

LX27 – Interligar

LX028 – A Rodar

LX068 – Projecto Sementes

LX113 – Novos Desafios II

NC013/C – Trampolim

NC019 – Multivivências

NC044 – Percursos Alternativos

NC058 – Gerações com Futuros

NC074 – Tomar o Rumo Certo

NC135 – Multisendas

NC144 – Giro

NC164 – T3tris

SI001 – MUSEpe

SI004 – Inclusão pela Arte II

SI012 – (Re)Cria

SI034 – Encontros

SI041 – Intercool

CPCJ - Comissões de Protecção de Crianças e Jovens

TV - Televisão

RTP – Rádio e Televisão de Portugal

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

CNAI – Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante

DADI – Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural

IUL – ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)

INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica

INTRODUÇÃO

O presente documento, Relatório de Estágio, tem em vista dar a conhecer todo o meu percurso de estágio que decorreu no período de Outubro de 2010 a Junho de 2011, na organização Programa Escolhas.

Este estágio foi desenvolvido no âmbito dos estudos conducentes ao grau de mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Intercultural. A escolha desta área relaciona-se com o meu interesse pelas questões da diversidade cultural, mas também porque, sempre, convivi num ambiente multicultural, que espelha a realidade actual do País e do Mundo.

Optei pela modalidade do estágio, porque segundo o programa do mestrado permitia-me, enquanto estudante e futura mestre em educação, desenvolver um projecto de investigação e intervenção, numa organização com fins educativas, perspectivando entrar em contacto com a realidade laboral; avaliar este mesmo projecto, tendo em conta o seu contributo para o meu percurso profissional e colocar em prática as competências adquiridas ao longo da licenciatura e do próprio mestrado.

Assim, com este documento para além de dar a conhecer as actividades, aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos no decorrer deste meu percurso, apresento os resultados obtidos com a concretização do meu projecto que se traduziu na recolha de práticas pedagógicas, de âmbito formal e não-formal, desenvolvidas pelos projectos do Programa Escolhas; organização e produção de uma conferência, intitulada *Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas*.

Para alcançar estes objectivos, foi criada uma Ficha de Práticas³ constituída por três partes, enviada a vários projectos do Programa Escolhas, de forma a caracterizá-los e recolher práticas que pudessem promover a inclusão escolar de crianças e jovens provenientes da minoria étnica cigana. Para além disso, foi feito um questionário⁴ de carácter avaliativo, após a realização do Encontro Temático.

³ Exemplar da Ficha de Práticas – Anexo 1

⁴ Questionário de avaliação da conferência – Anexo 9

Ao longo do meu trabalho uso o termo “nós” como forma de mostrar que o trabalho que aqui é apresentado não foi desenvolvido apenas por mim, mas por dois actores sem os quais isto não teria sido possível, por isso o termo “nós” engloba toda a equipa técnica da Zona Sul e Ilhas do Program Escolhas.

Como tal, o relatório encontra-se estruturado em oito partes e organizado essencialmente em seis capítulos:

1. *Resumo* – onde faço uma breve síntese do que adiante se apresenta, fazendo um breve resumo do tema do meu relatório e identificando aspectos/palavras-chave do mesmo.
2. *Introdução* – na qual dou a conhecer o âmbito de desenvolvimento do meu trabalho e assim como a estrutura do relatório.
3. *Capítulo I* – este capítulo é dedicado à caracterização do local de estágio, onde faço primeiramente um enquadramento dos contactos estabelecidos até chegar à presente organização, procedendo, posteriormente, a uma caracterização dos projectos nela desenvolvidos, assim como à apresentação da estrutura hierárquica da mesma e das instituições que mantém uma parceria com o programa escolhas.
4. *Capítulo II* – onde faço o enquadramento teórico, com recurso à literatura, de forma a justificar a importância da realização do meu estudo sobre a comunidade cigana.
5. *Capítulo III* – na qual dou a conhecer todo o processo de construção do meu projecto de estágio – conferência – assim como os imprevistos, constrangimentos e actores envolvidos em cada etapa/tarefa.
6. *Capítulo IV* – onde refiro o desenvolvimento do projecto, fazendo a apresentação e tratamento dos resultados obtidos.
7. *Capítulo V* – onde procedo à descrição de um conjunto de práticas promissoras formais e não formais identificadas nos projectos.

8. Conclusões/Reflexão final – em que faço uma reflexão de todo o trabalho efectuado, enumerando as minhas aprendizagens, dificuldades, expectativas, pontos fortes e fracos, assim como a concretização dos meus objectivos iniciais. Ou seja, onde procedo a um balanço de todo percurso realizado, fazendo uma análise de tudo o que fiz, identificando nomeadamente, as minhas forças, fraquezas, as oportunidades e aprendizagens realizadas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 – A educação formal e as comunidades ciganas

A educação é uma via importante no desenvolvimento pessoal e social, bem como um factor determinante da aquisição de estilos de vida autónomas. A educação escolar dá uma contribuição muito importante. Sem a escolarização as pessoas tendem a ficar mais dependentes de outras, colocando-se em situações de desvantagem, sem terem por onde escolher, no que se refere a uma inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, todos sem excepção têm direito à educação, devendo esta ser gratuita, pelo menos no ensino básico e obrigatório (Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948), como se passa em Portugal o que está regulamentado desde a promulgação da lei nº46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo). No entanto, tem-se verificado resistências por parte das comunidades ciganas, à integração das suas crianças na escola. Observam-se problemas de assiduidade, sendo as comunidades ciganas o grupo minoritário étnico que tem mais crianças e jovens com as taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar elevadas, não conseguindo muitos deles ir além do 4º ano de escolaridade, (Sousa, 2001, Montenegro, 1999).

Esta pouca importância atribuída à escola, ao contrário das crianças não ciganas que são colocadas nas creches e depois na escola, na maioria dos casos, as crianças ciganas, desde a sua tenra idade são levadas a conhecer o local de trabalho dos seus pais, de forma a socializarem-se nesse ambiente, aprendendo a desempenhar os trabalhos perto dos seus pais, que passam pela realização da montagem e desmontagem das tendas e a comercializar os artigos expostos. Incorporam gradualmente um *habitus profissional* que, de acordo com os elementos desta comunidade, faz parte do que é ser cigano (Montenegro, 2003). A autora, ainda refere que este tipo de comportamento tem a ver com a forma de organização social destas comunidades. Enquanto as crianças da sociedade maioritária se encontra dividida entre a escola e a casa desde tenra idade, a criança tem a função da escola e da família, dentro do próprio contexto familiar.

Isto, porém, vai ao encontro da forma de organização social, económica e educativa muito própria que as comunidades ciganas acarretam, em que é atribuída à família o papel principal de transmissão da educação, onde a criança aprende um conjunto de ideias base da sua cultura, como a coesão, a coerência, a continuidade e a segurança, bem como, os comportamentos que estão ligados à sua cultura, valores e tradições, (Correia 2004, p.4).

Contudo, por estas crianças e jovens terem uma educação muito permissiva, coloca uma grande resistência cultural ao ensino tradicional, que corroborando com Ferreira (2003, p. 13) “deve-se ao facto de estarem habituadas a uma socialização em liberdade e espontaneidade, por isso não percebem rotinas escolares, o que dificulta a aceitação dos professores como símbolo de autoridade”.

Casa-Nova (2003) refere, ainda, que esta falta de interesse tem por base a tradição cigana, em que a educação desenvolve-se em contexto colectivo e familiar, sendo a família a fonte de conhecimento, principalmente os mais velhos, que incutem nos mais novos o sentido de independência e de respeito para com os mais velhos. No entanto, enquanto o filho homem trabalha com o pai no comércio, a filha ajuda a mãe na lida da casa, a tomar conta dos irmãos e dos primos. Daí também, o pouco interesse pela escola. Ainda, na perspectiva da autora, as famílias ciganas que demonstram pouco interesse pela escola, fazem-no porque ainda não encontraram “significado e interesse dentro do seu sistema de valores e modos de vida, dado existir uma gradação valorativa do conjunto de actividades que desenvolvem, expressa numa hierarquia na qual a escola aparece frequentemente de forma residual, nos níveis mais baixos dessa hierarquização” (idem, 2003, p.264).

A escola é vista como uma instituição necessária para aprender a ler, escrever e fazer contas, para que possam ser bem sucedidos nos seus negócios e tirar a carta de condução, (Ferreira, 2003).

Algumas medidas políticas tomadas na sociedade portuguesa têm-se reflectido numa aproximação das crianças e jovens ciganos à escola. O projecto Nómada é um excelente exemplo de aproximação entre a cultura escolar e a cultura cigana.

Porém, existem medidas de outra natureza que também têm produzido algumas reflexões neste sentido. Por exemplo a ida das crianças e dos jovens à escola tem sido uma das formas encontradas, pelas famílias ciganas, de conseguirem garantir alguma contribuição financeira para a “manutenção do nicho económico e social familiar, que neste caso é o Rendimento Mínimo Garantido, ou os abonos de família (Montenegro, 2003, p. 74).

Contudo, existem alguns alunos de etnia cigana que se distanciam dos factores mencionados anteriormente, obtendo boas avaliações escolares, atingindo bons níveis de sucesso, provocando assim, algumas mudanças de atitude por parte da comunidade em relação à escola. Nestas situações, a escola é vista como uma forma de elevar o estatuto social.

“Nunca quis ser feirante. Não é futuro para mim. Sempre quis trabalhar noutra coisa. Quando era pequeno, dizia que queria ser advogado. Depois achei que queria ser arqueólogo. Depois, professor de educação física. Agora acho que gostaria de ter um curso ligado à hotelaria. Uma coisa mais prática. Acho que ia gostar disso. Mas feirante não. Nem os meus pais nunca quiseram. Nem os meus padrinhos”.

(Aluno cigano, 10ºano, Casa-.Nova, p. 173).

Já no caso das raparigas, é mais difícil que tal aconteça, isto porque as regras existentes nas comunidades ciganas para com as pessoas do sexo feminino são mais rígidas. Este é o caso de uma jovem cigana participante no estudo (Casa-Nova et al, 2006), para quem a escola significava a libertação da “condição cigana”. No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, viu-se impossibilitada da sua frequência a partir do 6º ano de escolaridade devido às relações de género.

“Julgava que ia ser diferente de todos. Por causa da escola, claro! Eu achava que ia ser diferente. Diferente de todos. Que ia tirar um curso. Que ia ser professora. Não ser feirante como a maior parte dos ciganos (...). Vou ser feirante, como todos os outros”.

De acordo com Casa-Nova (2006, p.177), “a relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem factores endógenos e factores exógenos a estas comunidades. “(...) ‘conhecimento’ estereotipado da sua cultura e modos de vida e, uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria/ maioria”.

No entanto, têm-se feito muitos trabalhos, na tentativa de conseguir uma participação mais activa e assídua destas crianças e jovens, sendo todo esse trabalho necessário, tendo em conta importância da educação actualmente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, é proferida por Caré (2005, p.31) a mensagem de que, “é hoje reconhecido e aceite mundialmente a importância da educação como factor de integração na sociedade e promoção do indivíduo potenciando o seu papel na vida da comunidade”.

Como refere, ainda, Caré (2005, pp.31-32) citando a Deputada Maria do Rosário Carneiro, à época Presidente da Subcomissão de Igualdade de Oportunidades e Família, ao longo das Audições Parlamentares de (2008) realizadas na Assembleia da República, prévias à elaboração do Relatório parlamentar de (2009), “a educação é uma matéria fundamental, a escolaridade da criança é fundamental para promover a sua futura integração e dentro da escolaridade das crianças destacamos a escolaridade das meninas ciganas, porque são as mães que educam os filhos, não só na comunidade cigana mas em todas as comunidades”.

Ainda segundo a Carta Universal dos Direitos Humanos, um documento produzido pela ONU, em 10 de Dezembro de 1948, a educação foi reconhecida oficialmente como um direito humano desde a adopção da dita declaração. Além disso, afirmam que o objectivo da educação é promover o desenvolvimento pessoal, reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades, capacitar os indivíduos a participar efectivamente de uma sociedade livre, promover a amizade, a compreensão e a tolerância.

Por outro lado, salienta-se na carta a ideia de que a educação é um direito humano que engloba não apenas o acesso à oferta educativa, mas também a obrigação de acabar com a discriminação em todos os níveis de sistema educacional, estabelecendo normas mínimas e melhorias na qualidade. A educação não só é necessária como também constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país, sendo, um meio indispensável para alcançar a participação do direito político, económico ou social.

Neste sentido, para reforçar um pouco a questão da importância da educação e o direito que todos têm a ela, que temos vindo a abordar, será apresentado uma canção de Robert Prouty (XIV), que foi retratada num projecto, “Projecto A Empatia” que, em parceria com governos, organizações não-governamentais e comunidades locais, trabalha para uma educação de qualidade com crianças e jovens mais vulneráveis, através da construção de escolas e patrocínios a programas educacionais.

Tal como nós, este projecto acredita que a educação deve ser inclusiva e acessível a todos e que, não deve discriminar com base no sexo, etnia, língua, religião, opinião, deficiência ou *status* social e económico⁵.

⁵ A informação sobre este projecto, “Projecto a Empatia” tem como fonte o site: <http://www.educatingforgreatness.org>

My right to learn

(Robert Prouty – XIV)

I do not have to learn
The right to learn.
It's mine.

And if because
Of faulty laws
And errors of design.

And far too many places where
Still far too many people do not care –
If because of all these things, and more,
For me, the classroom door,
With someone who can teach,
Is still beyond my reach,
Still out of sight,
Those wrongs do not remove my right.

So here I am. I too
Am one of you
And by God's grace,
And yours, I'll find my place.

We haven't met.
You do not know me yet
And so
You don't yet know
That there is much that I can give you in
return.

The future is my name
And all I claim
Is this: my right to learn.

Na lista dos objectivos destacados no Fórum de Dakar⁶ no ano de 2000, realçou-se a importância da participação e responsabilidade dos governos na oferta de uma educação fundamental e gratuita, tendo em conta as necessidades de pessoas mais carenciadas e socialmente marginalizadas; às crianças pertencentes a minorias étnicas e linguísticas; aos jovens e adultos; especialmente, às meninas e às mulheres e à necessidade de acabar com as disparidades entre os géneros, promovendo igualdade de acesso à educação fundamental e permanente. Contudo, requer-se uma melhoria em todos os aspectos de qualidade da educação no sentido de assegurar a excelência para todos, através de um leque de medidas diversificadas de educação e ligações mais estreitas entre a escolarização formal, não - formal e informal, como forma de atender às inúmeras e diversas necessidades.

Segundo Casa-Nova (2006, p.156), as comunidades ciganas continuam a ser afastadas da escola e este facto, não se verifica apenas em Portugal. Pois, tanto neste país como nos restantes países da Europa onde estão presentes as comunidades ciganas, como é o caso de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia, os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo constituem-se num “*denominador comum*”.

Já Liegeois (cit. por Casa-Nova, 2006, p. 157) diz-nos que nos anos 80, apenas 30 a 40% das crianças ciganas da União Europeia iam à escola com alguma frequência e que, mais de metade não tinha qualquer tipo de escolaridade. Situação que se manteve nos anos 90, não se evidenciando nenhuma melhoria.

Nos diversos países, já mencionados, os índices de escolaridade cigana apresentam progressões distintas, mas isso ainda é muito fraco quando comparadas as comunidades ciganas com a restante população, apresentando os índices mais baixos de escolaridade.

São muitas as razões que devem estar por detrás desses afastamentos e dos fracos sucessos escolares. Neste sentido, Casa-Nova (2006), numa das suas investigações

⁶ Forum Dakar – Anexo 14

tendo como público-alvo comunidades ciganas, é da opinião de que em Portugal esse afastamento da Escola Pública por parte das crianças e dos jovens de cultura cigana expressa-se pelo elevado absentismo que estas comunidades apresentam e, pela diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos, com impacto a partir do final do 1º Ciclo.

No estudo já mencionado, sobre a “relação dos ciganos com a escola pública”, Casa-Nova (2006, p.158) diz o seguinte:

Os dados disponíveis a nível nacional relativos à frequência escolar destas crianças e jovens revelam que, para o ano lectivo de 1997/98, 5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º ciclo do ensino básico, das quais foram sujeitas a avaliação no 4º ano 764, tendo sido aprovadas 55%. No 2º ciclo, o número de crianças ciganas matriculadas diminuiu drasticamente, encontrando-se matriculadas 374 nos dois anos de escolaridade, das quais foram sujeitas a avaliação no final do ciclo (6ºano) 85, tendo sido aprovadas 75%. Para o 3º ciclo, de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no final do ciclo (9ºano) 11 alunos, dos quais foram aprovados 64%.

Porém, de acordo com a mesma autora, estima-se que os índices de analfabetismo diminuíram-se das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Referindo a autora que, isto não apresenta uma progressividade linear, existindo actualmente jovens situados na faixa etária entre os 15 e os 25 anos que, tendo já abandonado o sistema de ensino, possuem apenas a frequência do 1º ou do 2º ano do primeiro Ciclo do ensino Básico. As comunidades ciganas possuem um nível de escolaridade muito reduzido quando comparado com a população global.

Para que possamos compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades, é necessário passar, como refere, ainda, a autora citada,

Pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas,

expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental. Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, seja esta de origem endógena (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura cigana), seja de origem exógena (imigrantes e portugueses de cultura cabo-verdiana, angolana, indiana...), (idem, p. 161).

1.2 – Educação Intercultural e Comunidades Ciganas

A Educação Intercultural apresenta-se como sendo um “projecto educativo que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação” (Peres, 1996, p.67).

Neste sentido, corroborando com o autor referido, a educação deve ser tida como um direito humano que diz respeito não apenas ao acesso à oferta educativa, mas também à obrigação de eliminar a discriminação em todos os níveis do sistema educativo. Para tal, é necessário que as escolas estejam preparadas e capazes para atender à diversidade, adoptando uma Educação Intercultural como uma mais-valia para a percepção e aceitação de culturas diferentes, actuando de forma a promover, e ajudar os jovens a terem pensamento crítico, para que possam participar da acção democrática, ajudando a sociedade a ultrapassar a lacuna existente entre os seus ideais e as realidades. (Basei. A, Filho. W, 2008, p.2).

Deste modo, como é referido pelo Secretariado Coordenadores Programas de Educação Multicultural, (1995, pp. 15), a Educação Intercultural, “desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, (...), relativamente aos outros, procurando dar-lhe os meios para diversificar”.

Rego e outros, (cit. por Bitti, 2009, p.55) são da opinião que “a educação intercultural deve promover as condições educativas desejáveis para que pessoas de diversas culturas se encontrem, convivam e estejam em laços de verdadeira comunicação; de uma comunicação interpessoal em que se fortaleçam verdadeiras atitudes de respeito, empatia, solidariedade, valorização e responsabilidade recíproca”.

Também Ouellet (1991, pp.29-30), refere a ideia de que a Educação Intercultural articula-se necessariamente com a educação para a cidadania e, as iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações: i) coesão social (procura de uma pertença colectiva); ii) aceitação da diversidade cultural; iii) a igualdade de oportunidades e equidade; a participação crítica na vida democrática; e v) a preocupação ecológica.

Neste sentido, temos que olhar para a interculturalidade como uma necessidade e exigência da sociedade actual, pois esta engloba eixos definidores como: a identidade, a homogeneidade e a diversidade e, como valores, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a igualdade, tolerância e a educação intercultural, (Declaração Universal dos Direitos Humanos – UNESCO)⁷. Tudo isto, de forma a promover a inclusão escolar de todas as crianças que, se encontram em situações de discriminação, como é o caso das minorias étnicas.

No entanto, “a inclusão não pressupõe um grupo dominante que integra o grupo minoritário, permite, isso sim, aproveitar de forma construtiva as diferenças que caracterizam cada grupo e rejeitar as diferenças que os menosprezam (...). Só assim podemos estar perante uma escola capaz de responder de forma adequada à complexidade do mundo actual e aos problemas do sistema de ensino, ao qual a diversidade cultural da população que o enfrenta coloca novos desafios” (Correia, 2004, pp.10-11).

Segundo César (2003), para que haja uma inclusão escolar, é necessário que a escola seja vista e considerada como um espaço que é de “todos e para todos”, onde é dado a cada aluno o direito à palavra, permitindo que a escola deixe de ser um lugar privilegiado somente para alguns, para passar a ser um local em que cada um encontra o

⁷ Encontra-se no Anexo 13

seu próprio espaço, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, principalmente um lugar onde é ajudado a construir uma identidade que se possa orgulhar por a sentir respeitada.

É importante promover nos jovens a aprendizagem das suas raízes culturais e étnicas, bem como trazê-los às outras culturas, de modo a reduzir o preconceito; desmistificar o estereótipo e reformulando, questionando, modificando as representações sociais. Para tal, a escola torna-se deste modo, num lugar propício para a transformação da visão histórica e sociológica à volta das comunidades ciganas, (Jorge, A. 2007, p. 19).

No entanto, de acordo com o mesmo autor, apesar de serem portugueses de pleno direito, gozando do estatuto de cidadania nacional, as populações ciganas são, com alguma frequência, mal consideradas e excluídas da participação activa na sociedade. Esta acção se traduz na persistência de estereótipos com os quais as populações são identificadas e que permanecem como certezas claras, sustentando a ignorância e reforçando uma rejeição latente, e com isto, impede e enviesa o necessário diálogo intercultural, (idem, p.19).

Neste sentido, é necessário que os “outros”, que neste caso são a população maioritária e as outras minorias étnicas aprofundem os seus conhecimentos “em torno das comunidades ciganas e das suas realidades concretas, considerando a sua variabilidade regional, e até local, de modo a superar a representação social, predominantemente negativa, geralmente ancorada na memória das relações atribuladas entre ciganos e não ciganos.” (Jorge, 2007, pp.15-16).

Contudo, é necessário inverter a situação actual das comunidades ciganas, tendo em vista as gerações futuras. O desafio da escolarização e da valorização dos membros da etnia cigana “passa pela sua inserção nos contextos de inter-relação e de convivência multicultural”. Para alcançar esse objectivo, os espaços educativos e formativos devem tornar-se permeáveis à cultura cigana, “interculturalizando” estes contextos e favorecendo as atitudes de acolhimento e valorização do “outro”. Neste sentido, a escola deve saber acolher o “outro” no seu seio.” (idem, p.19).

O autor refere ainda que, a escolarização, numa perspectiva intercultural, fomenta a permanência das crianças na escola e “promove a sua inserção ao abrir espaço à vivência das suas expressões culturais e manifestações artísticas – o canto e o baile, a

viagem, o casamento, o luto e a doença – que promovem o reconhecimento social da sua cultura e criam, simultaneamente, um ambiente propício à valorização da escolarização junto das comunidades ciganas” (Jorge, 2007, p.19).

Definindo preconceito, estereótipos e representações sociais

Num local de fácil acesso para a generalidade da população como é o *Wikipédia*⁸, preconceito aparece definido como um “juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos. Esta definição vai ao encontro com a definição de Pereira (2004, p. 30), “opiniões preconcebidas, geralmente desfavoráveis, atribuídas a indivíduos ou grupos, também elas não fundamentada empiricamente”. O preconceito pode se apresentar através de atitudes, como os estereótipos, os sentimentos e as preferências e, também por comportamentos, tais como a agressão verbal, rejeição, impedimento de participação em alguma actividade, entre outros aspectos (Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural, p.113).

O estereótipo é um dos problemas que encontramos na vida das comunidades ciganas, uma vez que esta é alvo de ideias pré-concebidas sobre a sua situação e, também, de julgamentos injustos. Neste sentido, Lippmann (1922, citado por Cabecinhas 2002) afirma que os estereótipos não passam de meras representações mentais que se interpõem, sob a forma de enviesamento, entre o sujeito e a realidade. Ainda segundo este autor, os estereótipos constroem-se através do sistema de valores do indivíduo, que tem como tarefa a organização e estruturação da realidade.

As representações sociais, “constituem-se como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve”, (p.27). Para tal, a escola torna-se deste modo, num lugar propício para a transformação da visão histórica e sociológica à volta das comunidades ciganas, (Jorge, A. 2007, p. 19).

⁸ Retirado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Preconceito>

1.3 – Visão do Programa Escolhas face às comunidades Ciganas

Tendo em conta a missão do Programa Escolhas, que procura promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis e, que procura a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, é de salientar que as crianças e os jovens provenientes de comunidades ciganas, por apresentarem grandes défices de escolarização; uma fraca integração escolar, social e económica, derivado de problemas de várias naturezas e por serem alvo de exclusão e discriminação, tornaram-se, deste modo, num dos destinatários prioritários do Programa.

Actualmente, em Portugal e não só, estas comunidades estão a ser alvo de estudos de muitos autores em parte, devido a essa falta de integração que perdura há pelo menos cinco séculos e que, comparadas com outras minorias étnicas existentes em Portugal, estas são as que apresentam os mais baixos índices de integração, (Gabriel, 2007, p.81).

Reconhecendo a importância da educação como um dos meios fundamentais para a inclusão, o Programa Escolhas tem desenvolvido diversos trabalhos, juntamente com os seus parceiros, na tentativa de provocar mudanças positivas, procurando eliminar, ou pelo menos minimizar o impacto das situações acima referidas, as quais afectam toda a população portuguesa de um modo geral. Neste sentido, a Coordenadora Nacional do Programa Escolhas, numa das edições da revista do Programa, sublinhou a necessidade do combate às desvantagens, que chama de “competitivas” destas populações, que tem sido um dos desafios do PE. Para que isto aconteça, a Coordenadora coloca a escola como ponto estratégico⁹.

Segundo o Director do Programa Escolhas, desde 2001 que, um dos maiores desafios do PE tem sido o combate ao abandono e insucesso escolar, através da promoção de respostas articuladas em torno de quatro estratégias fundamentais, tais como: a) prevenção do insucesso escolar; b) reintegração escolar; c) desenvolvimento de competências pessoais e sociais; e d) co-responsabilização parental, (*Educação: uma escolha de futuro*, nº16, 2010, p.6)

⁹ A informação contida neste parágrafo foi retirada da revista Escolhas, *Educação: uma escolha de futuro*, nº16, 2010, p.1

Neste sentido, o PE tem financiado projectos, que trabalham para aumentar o número de crianças e jovens ciganas inscritas e a frequentar com assiduidade as escolas públicas. No âmbito do trabalho desenvolvido, o PE tem articulado com mais de 169 escolas e agrupamentos de escolas para prevenir o insucesso escolar, e para reintegrar os jovens em abandono escolar precoce, realizando diversas iniciativas em parceria com as inúmeras organizações como, por exemplo: os Centros de Novas Oportunidades, a iniciativa PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania, os Centros de Formação, entre outros, e assim, têm conseguido com que muitos jovens entrem num processo de reingresso, seja por via da educação, da formação profissional ou do emprego, (Director do Programa Escolhas, revista Educação: uma escolha de futuro, nº16, 2010, p.6).

Como exemplo e resultado dos trabalhos que se têm feito, segue-se uma citação de um jovem cigano que deixou-se ser conduzido por esses trabalhos e, ficando muito satisfeito e com gosto pela escola:

“... recebi uma menção honrosa porque esforcei-me na escola. (...) no 2º período do meu 5ºano tive 11 negativas e no 3º período consegui tirar apenas 2 negativas. Isto aconteceu porque fui sempre às aulas, fiz muito apoio escolar no espaço e esforcei-me bastante na fase final das aulas.

Conheci o *espaço interligar* há mais de 3 anos. (...) Nestes anos fiz muitas coisas como: trabalhos manuais, gincanas, jogos de ténis, computadores, jogos, passeios, piscina e apoio escolar. Tenho aprendido muito e tanto eu como muitos primos meus temos crescido aqui. Antes do projecto abrir não havia nada para fazer e por isso apenas jogávamos futebol e pouco mais. Acho que se não fosse o espaço nem eu, nem meu irmão e primos estaríamos já no 6º ano. (...) com a ajuda do projecto consegui ter boas notas e agora tenho muita vontade de continuar até ao fim da escola”, (Educação: uma escolha de futuro, nº16, 2010, p. 14)

Projecto Interligar, Rui Maia (13 anos)

Para além deste jovem, o Programa Escolhas muito tem feito para colmatar os problemas existentes das comunidades ciganas em relação à escola, tendo vários projectos¹⁰ que desenvolvem actividades e trabalhos com as crianças e jovens destas comunidades.

¹⁰ Alguns destes projectos serão apresentados no decorrer deste trabalho.

Capítulo II – Instituição de Acolhimento e Estágio¹¹

2.1- Primeiro Contacto com a Instituição

Encontrar um local para estagiar não é uma tarefa propriamente, fácil. Como já tinha trabalhado com dois projectos, pertencentes ao Programa Escolhas, e conhecia um pouco do trabalho que era lá desenvolvido, decidi aceitar a sugestão das minhas professoras de Mestrado de realizar o meu estágio na Equipa Central deste Programa. Neste sentido, uma das professoras entrou em contacto com o Director do Programa Escolhas, solicitando uma reunião na Sede.

O meu primeiro contacto, foi através de um *e-mail* enviado ao Director do Programa, com o intuito de confirmar a data e hora da reunião. No dia da reunião, para além do Director (Dr. Pedro Calado), estavam presentes alguns membros da equipa central: a Coordenadora da Zona Lisboa (Luísa Cruz), o Coordenador da Zona Sul e Ilhas (Paulo Vieira) e a Coordenadora da área da Formação e Comunicação (Tatiana Gomes), que explicaram um pouco sobre as possíveis áreas de estágio para as três candidatas a estagiárias presentes. Escolhida a minha área intervenção, que passa pela recolha de práticas promissoras, que os projectos Escolhas desenvolvem para promover a inclusão de crianças e jovens de comunidades ciganas; preparação e realização de um encontro temático, com a finalidade de apresentar e discutir trabalhos dos projectos Escolhas e outras instituições e, preparação de material para eventual futura publicação.

2.2 - Programa Escolhas

A sede do Programa Escolhas fica situada na Freguesia de Anjos e, portanto, no centro de Lisboa.

O Programa Escolhas foi criado pela *Resolução do Conselho de Ministros* n.º 4/2001, de 9 de Janeiro, contando já com 4 fases de desenvolvimento. A primeira fase de implementação decorreu entre Janeiro de 2001 e Dezembro de 2003, funcionando numa

¹¹ As informações apresentadas neste capítulo têm como fonte o site do Programa:
<http://www.programaescolhas.pt/>

lógica assente na Prevenção da Criminalidade e na inserção social de jovens dos bairros mais problemáticos dos Distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Durante esse período, foram desenvolvidos 50 projectos, abrangendo um total de 6.712 destinatários.

Respondendo a novos desafios, nasce, na sequência da *Resolução do Conselho de Ministros* nº 60/2004, a segunda geração do Programa Escolhas, ganhando uma dimensão de âmbito nacional. Esta fase decorreu entre Maio de 2004 e Setembro de 2006, onde foram financiados e acompanhados 87 projectos, distribuídos por todo o país, – 33 na Zona Norte, 29 no Centro e 25 na Zona Sul e Ilhas. Privilegiou-se a intervenção junto das crianças e jovens em contextos socioeconómicos desfavorecidos e multi-problemáticos, enquanto público-alvo prioritário. Para além destes, foram abrangidos jovens com idades compreendidas entre os 19 e os 24 anos, famílias e outros elementos da comunidade como por exemplo, professores e auxiliares educativos. Durante esta fase foram envolvidos um total de 43.200 indivíduos, residentes em 54 concelhos.

Ainda, nesta fase o Programa redireccionou a sua acção, da prevenção da criminalidade para a promoção da inclusão social, adoptando um modelo onde se privilegia a implementação de projectos de intervenção local, desenhados e conduzidos por consórcios locais, constituídos por instituições públicas e privadas.

Renovado para a sua terceira geração (2007/2009), através da *Resolução do Concelho de Ministros* nº 80 de 2006, o Programa ampliou a sua acção, reforçando o objectivo de promover a inclusão social de crianças e jovens, entre os 6 e os 24 anos, provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em consideração o maior risco de exclusão social, nomeadamente de descendentes de imigrantes e minorias étnicas, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Durante a terceira geração, foram implementados 121 projectos em 71 concelhos a nível nacional, agregando cerca de 800 instituições e 480 técnicos, abrangendo um total de 81.695 destinatários únicos, revelando uma evolução substancial quando comparamos com a segunda geração, onde foram envolvidas 412 instituições e 394 técnicos.

A quarta fase do Programa Escolhas foi renovada pela *Resolução do Conselho de Ministros* n.º 80/2006, de 26 de Junho. Em reconhecimento da importância do Programa no domínio da inclusão social, o Governo dispôs-se, no quadro da *Resolução do*

Conselho de Ministros n.º 63/2009, de 23 de Julho, à renovação para o período de 2010 a 2012, do Programa Escolhas e, também, proceder ao seu esforço, através de um aumento substancial do investimento envolvido e, consequentemente, do número de projectos a apoiar.

Nesta quarta fase conta-se com a implementação de 130 novos projectos, com a possibilidade de se vir a desenvolver mais 10 projectos experimentais, com vista a reforçar o apoio à mobilização das comunidades locais para a criação de projectos de inclusão social de crianças e jovens oriundas de contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

Sendo um Programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, este visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Para alcançar esses objectivos, o Programa Escolhas organiza-se com base em cinco linhas estratégicas de intervenção prioritárias, tais como a: i) inclusão escolar e educação não formal; ii) formação profissional e empregabilidade; iii) dinamização comunitária e cidadania; iv) inclusão digital; v) empreendedorismo e capacitação, de combate à exclusão social dos públicos-alvo nomeadamente dos descendentes de imigrantes e as minorias étnicas, para a prossecução da sua missão.

Estruturada nas medidas já apontadas, é da responsabilidade dos consórcios conceber e implementar um plano de actividades assente nas seguintes acções:

Medida I – Inclusão Escolar e Educação Não Formal

- 1) Encaminhamento e reintegração escolar de crianças e jovens que tenham abandonado a escola precocemente;
- 2) Criação e implementação de respostas educativas específicas para crianças e jovens que tenham abandonado a escola sem a conclusão da escolaridade básica;
- 3) Actividades de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar, a realizar dentro ou fora da escola, através do desenvolvimento de competências pessoais, escolares e sociais por via da educação formal e não formal;
- 4) Co-responsabilização das famílias no processo de supervisão parental visando o sucesso escolar e a transição para a vida activa.

Medida II – Formação Profissional e Empregabilidade

- 1) Encaminhamento e integração de jovens para respostas de qualificação ao nível da formação profissional;
- 2) Encaminhamento e integração de jovens no mercado de emprego;
- 3) Criação e implementação de respostas de qualificação ao nível da formação profissional e da empregabilidade de jovens;
- 4) Promoção da responsabilidade social de empresas e outras entidades, através de estágios e da promoção de emprego para jovens;
- 5) Apoio à criação de iniciativas que gerem emprego para jovens nomeadamente através de emprego apoiado, iniciativas locais de emprego, microempresas ou outras.

Medida III – Dinamização Comunitária e Cidadania

- 1) Actividades lúdico-pedagógicas, nomeadamente as que decorrem em espaço jovens e similares;
- 2) Actividades desportivas e promotoras de estilos de vida saudáveis;
- 3) Actividades de cariz artístico e cultural;
- 4) Actividades que promovam a descoberta, de uma forma lúdica, da língua, valores, tradições, cultura e história de Portugal e dos países de origem das comunidades imigrantes;
- 5) Visitas e contactos com organizações da comunidade;
- 6) Actividades que promovam informação, aconselhamento e apoio à comunidade;
- 7) Mobilização da comunidade para o processo de desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional das crianças e jovens.

Medida IV – Inclusão Digital

Esta medida é de carácter transversal e cumulativa a uma ou mais das medidas anteriormente enunciadas e visa alcançar o seu objectivo, através das seguintes acções:

- 1) Actividades ocupacionais de orientação livre;
- 2) Actividades orientadas para o desenvolvimento de competências;
- 3) Cursos de iniciação às Tecnologias de Informação e da Comunicação;

- 4) Formação certificada em Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- 5) Actividades de promoção do sucesso escolar e da empregabilidade.

Medida V – Empreendedorismo e Capacitação

- 1) Autonomização de projectos protagonizados pelos jovens, visando a sustentabilidade das acções;
- 2) Promoção de dinâmicas associativas juvenis formais e informais, que incentivem a autonomização das crianças e jovens e a sustentabilidade das dinâmicas de acção iniciadas;
- 3) Iniciativas de serviço à comunidade promovidas pelos jovens, demonstrando um contributo positivo nos seus territórios;
- 4) Visitas, estágios e parcerias com organizações que possibilitem o alargar das experiências e redes de contactos dos jovens;
- 5) Projectos planeados, implementados e avaliados pelos jovens, promovendo a sua participação e co-responsabilização por todas as etapas, nomeadamente na mobilização parcial dos recursos necessários à concretização das suas próprias iniciativas;
- 6) Actividades formativas que promovam o desenvolvimento de competências empreendedoras nos jovens;
- 7) Promoção da mobilidade juvenil e de intercâmbios dentro e fora do território nacional;
- 8) Campanhas de divulgação, marketing social e de sensibilização que permitam desconstruir estereótipos e preconceitos relativamente aos destinatários e territórios alvos de intervenção do Programa.

Na actual geração do Programa Escolhas existe uma especial atenção por parte do Programa no desenvolvimento de competências dos jovens, a qual passa pela capacitação e autonomia, procurando que os seus destinatários se envolvam activamente nas acções promovidas pelos projectos escolhas, no sentido em que estes possam fazer uma apropriação das dinâmicas iniciadas e possam complementar e dar continuação às acções futuras, procurando assegurar a sustentabilidade das acções no território.

Neste sentido, para que tal aconteça, o Programa Escolhas criou a figura do dinamizador comunitário, jovem oriundo da comunidade que, integrado nas equipas técnicas dos projectos financiados pelo Programa Escolhas, pelo seu perfil de liderança positiva se constitui como um modelo de referência. Uma vez que os dinamizadores são, quase sempre, pessoas que pertencem ao bairro, é aproveitado a sua estreita ligação ao território para a mobilização das crianças, dos jovens e da comunidade em geral.

Posto isto, pode dizer-se que o Programa Escolhas assenta num conjunto integrado de acções localmente planeadas, desafiando as instituições de cada comunidade (escolas, centros de formação, associações, IPSS, entre outras) a conceber, implementar e avaliar soluções adequadas de inclusão, baseadas na cooperação entre os vários actores sociais.

O Programa Escolhas organiza-se em diferentes equipas técnicas e núcleos de trabalho, de forma a melhor responder ao desafio de acompanhar e avaliar a implementação dos projectos a decorrer em todo território nacional. Os projectos acompanhados e financiados por este Programa encontram-se distribuídos pelo território nacional (31 no Norte, 18 no Centro, 55 em Lisboa, 12 no Alentejo, 10 no Algarve e 4 nas Ilhas).

2.3 – Estrutura Central – Organograma

A estrutura central possui um corpo de funcionários qualificados, que desempenham funções técnicas, com formação académica superior, nas áreas de Psicologia, Sociologia, Geografia, Desenvolvimento Comunitário, Direito, entre outras. A equipa central do Programa Escolhas encontra-se organizada de acordo com a seguinte estrutura:

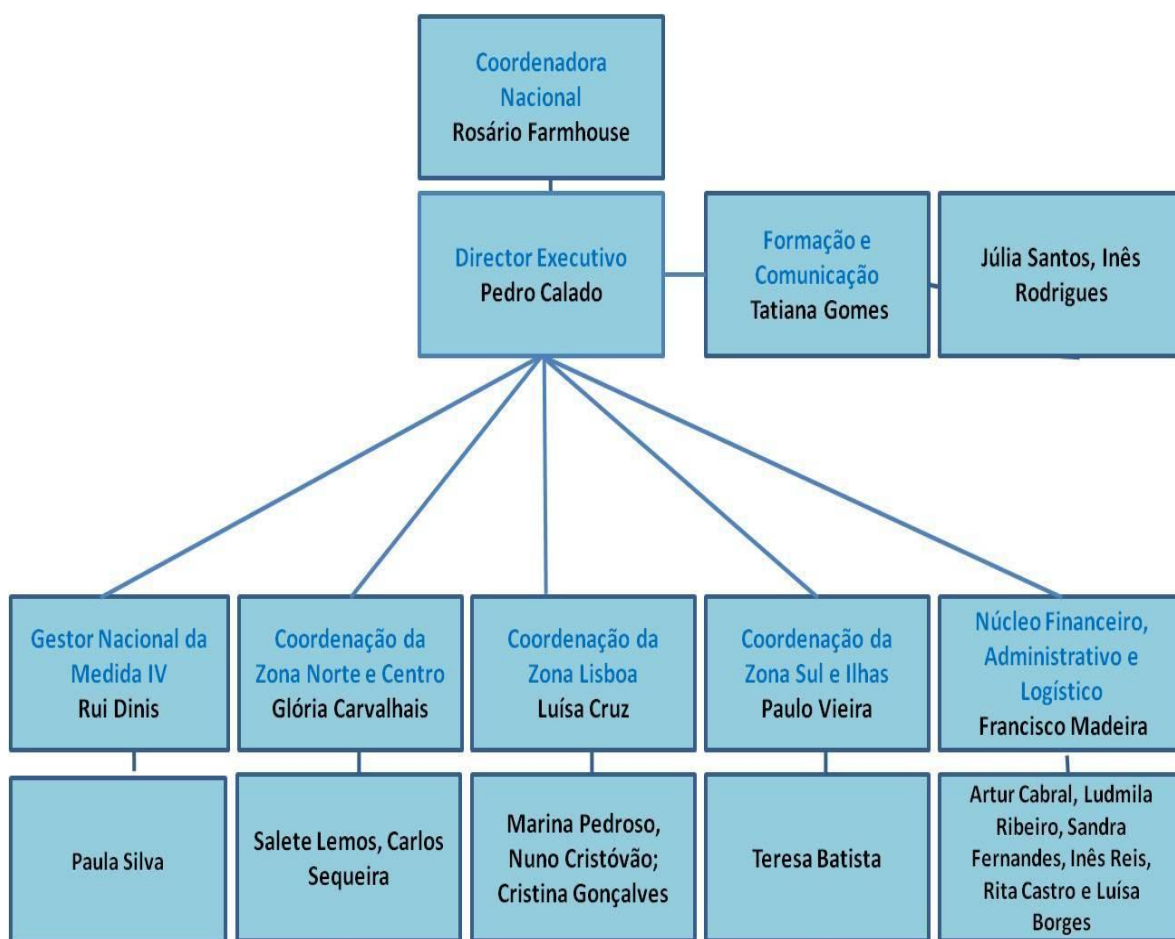


Figura 1 – Organograma da organização

2.4 – Avaliação dos Projectos

De acordo com o Regulamento¹² do Programa Escolhas, como se pode verificar no artigo 30.º, a avaliação dos projectos aprovados é um factor estruturante essencial do modelo de intervenção do Programa Escolhas, agregando esta avaliação uma avaliação técnica e uma avaliação financeira. Esta última é da responsabilidade do Programa Escolhas, mas também pode ser feita por uma outra entidade a designar para o efeito. Anualmente é feito um acompanhamento e avaliação dos trabalhos desempenhado pelo Programa Escolhas, através de uma entidade externa, que é designada pelo Coordenador Nacional em função da sua aptidão técnica. O resultado da avaliação é apresentado à tutela.

¹² O Regulamento do Programa Escolhas encontra-se no Anexo 11

2.5 – Destinatários e Beneficiários

De acordo com o 4.º artigo do Regulamento do Programa Escolhas, os projectos e actividades realizadas pelo Programa têm que abranger **destinatários e beneficiários**.

Neste sentido, faz parte dos destinatários e beneficiários as crianças e jovens, entre os 6 e os 18 anos, oriundas de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, principalmente os que são provenientes de imigrantes e minorias étnicas, sendo prioritários: “os jovens com abandono escolar precoce”; “os jovens que se encontra fora da escolaridade obrigatória”; “jovens que estão ou estiveram sujeitos a medidas tutelares educativas e ou medida protecção” e, “crianças e jovens residentes em territórios com maior índice de exclusão e com poucas respostas institucionais”.

No entanto, estas crianças e jovens são considerados destinatários directos¹³ do PE, porque se encontram numa situação mais problemática. Ao contrário dos beneficiários que são todos os indivíduos que participam dos trabalhos e actividades desenvolvidos, mas que não são públicos directos, ou seja, são indivíduos que por “estarem expostos a riscos mais reduzidos, não são alvo de um acompanhamento tão continuado e individualizado” (*Regulamento do Programa Escolhas*, no 4.º artigo).

Em alguns casos, poderão fazer parte dos **destinatários e beneficiários** jovens dos 19 aos 24 anos, desde que estes se encontrem nas condições proferidas no Regulamento do PE, como por exemplo: i) “jovem dos 19 aos 24 anos, apenas no âmbito da medida II; ii) qualquer jovem que tenha 18 anos à data de início do projecto, no âmbito de uma das medidas; iii) jovens que tenham sido abrangidos anteriormente no âmbito da 3.ª fase do Programa Escolhas, no âmbito de qualquer medida”.

Para além destes, os projectos podem realizar algumas acções com os familiares das crianças e jovens provenientes desses meios sociais.

Contudo, nos diagnósticos apresentados na candidatura, os projectos têm que fazer uma devida definição e caracterização dos seus destinatários e beneficiários.

¹³ Destinatários directos = destinatários prioritários

2.6 – Parcerias

Os consórcios locais na base dos projectos financiados pelo Programa Escolhas apresentam como parceiros mais comuns, as seguintes entidades: as escolas e agrupamentos de escolas; as instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas; as associações de imigrantes e minorias étnicas; as associações de jovens; as associações desportivas e culturais; os centros de formação; as comissões de protecção de crianças e jovens (CPCJ); as entidades públicas e, por fim, pessoas colectivas de interesse público que levem adiante os objectivos determinados no Programa e associações de desenvolvimento local.

Para além dessas parcerias, o Programa Escolhas tem apostado muito na comunicação e divulgação dos trabalhos desenvolvidos, dos projectos e suas actividades, utilizando um leque diversificado de meios, tais como: revista (todos os meses o Programa Escolhas lança a sua revista); site¹⁴ e TV, através do *Programa Nós*, que passa na RTP2, entre outros meios.

2.7 - Construção do Projecto de Estágio

Esta parte do trabalho remete para a descrição dos passos dados para a construção do meu projecto, nomeadamente, sobre como surgiu a ideia para a sua construção. Os primeiros dias de estágio foram de ambientação e integração no local.

A escolha do projecto de estágio, como já foi referido, surgiu na primeira reunião, realizada com o Director do Programa Escolhas, alguns membros da Equipa Central e as candidatas¹⁵ a estagiárias, onde apresentaram um leque variado de hipóteses que respondiam às necessidades sentidas na própria equipa, referindo, deste modo, os trabalhos que pretendiam realizar, tais como: i) apoio à criação de recursos de formação para os dinamizadores comunitários, em que a ideia era construir um kit pedagógico de

¹⁴ O site do Programa escolhas pode ser consultado nos seguintes endereços electrónicos:
<http://www.programaescolhas.pt/> <http://www.youtube.com/user/ProgEscolhas?blend=10&ob=5>

¹⁵ Neste ano lectivo realizaram estágio na Equipa Central do PE três mestrandas do 2º. ano de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Intercultural, a própria Ângela Lopes e Filipa Matos.

educação intercultural que pudesse, posteriormente ser disseminado aos Dinamizadores Comunitários; ii) recolha e análise de práticas socioeducativas com crianças e jovens das comunidades ciganas, preparação e realização de um encontro temático sobre práticas promissoras com comunidades ciganas e, preparação de material para uma possível publicação sobre as práticas; iii) desenvolvimento de um plano de marketing social sobre os destinatários dos projectos Escolhas, no âmbito do décimo aniversário do Programa.

Neste sentido, depois de esclarecidas algumas dúvidas sobre o que seria o trabalho de estágio, foi possível optar, tendo por base a adequação à minha área de estudos, assim como, aos meus interesses pessoais.

Posto isto, seguiu-se a minha integração na equipa da zona Sul e Ilhas, com o intuito de preparar o segundo objectivo descrito acima, no campo da educação. Tal implicou a criação de uma ficha de práticas e da recolha de informação junto dos projectos Escolhas, que por sua vez, repercutiu num documento base para discussão no encontro temático sobre comunidades ciganas.

Antes de iniciar o trabalho focado na minha área de intervenção no local de estágio, como forma de conhecer melhor o Programa Escolhas, e de me integrar na equipa, foi possível consultar diversos documentos, revistas e CD's, relativamente à actuação do programa. Além disso, a participação em diversas actividades do Programa Escolhas, podendo participar no desenvolvimento de algumas delas, facilitou a minha integração e relacionamento com todos os membros da Equipa Central.

Todos os passos dados, é necessário numa primeira fase, em que entramos e fazemos parte de um determinado grupo de trabalho já constituído, uma vez que, é nessa fase que temos a oportunidade de conhecer o contexto de trabalho, os sujeitos, os objectivos traçados e as suas ideologias, bem como a forma que realizam as suas funções.

No âmbito do trabalho com as comunidades ciganas, foi-me disponibilizado um conjunto de documentos em suporte de papel e digital, procurando aumentar o meu conhecimento sobre as temáticas em causa. Esta análise foi auxiliada por pesquisas na internet, consulta de estudos na biblioteca e documentação diversa produzida pelo ACIDI, uma vez que possuem publicações muito interessantes, que abordam a história e a cultura das comunidades ciganas.

Para além disso, foi necessário fazer outras coisas que me pudessem proporcionar um campo maior de conhecimento sobre a minha área de intervenção, neste sentido: reuni com o técnico do gabinete GACI, Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas, procurando conhecer os diversos trabalhos em curso com as comunidades ciganas, de forma a ganhar mais conhecimento e, também alguns materiais de apoio, tais como livros e publicações.

Foi, ainda, possível acompanhar a equipa técnica da Zona Sul e Ilhas no âmbito de algumas reuniões de avaliação, dos projectos: Geração XXI, com intervenção num centro comunitário no Município de Estremoz; MUSE-pe, numa escola em Évora e, o projecto Encontros, num Centro de Novas oportunidades de Moura no município de Moura. Esta oportunidade permitiu-me conhecer o terreno e o objecto de estudo do meu trabalho, bem como os técnicos envolvidos, ou seja, todos os implicados nos projectos referidos e que trabalham directamente com a população-alvo. Destes projectos, apenas o Geração XXI não respondeu à referida ficha, por não apresentar trabalhos com crianças e jovens de comunidades ciganas.

Ainda, numa dessas visitas tive a oportunidade de falar mais profundamente com o Coordenador do projecto MUSE-pe, Tiago Pereira, num restaurante perto do local de intervenção do seu projecto, sobre as acções que têm desenvolvido com as crianças e jovens provenientes das comunidades ciganas, tendo sido para mim uma reunião muito formativa, pois permitiu o esclarecimento de algumas dúvidas que surgiram ao longo das minhas pesquisas. Para além disso, deu-me a conhecer um pouco do seu conhecimento prático sobre as comunidades ciganas e, indicou algumas referências de livros e sites que poderia consultar, para que pudesse realizar o meu trabalho.

2.8 – Síntese Descritiva das Actividades do Estágio

Ao longo do meu percurso de estágio, também pude participar em muitas outras actividades e programas, desenvolvidas no âmbito do Programa Escolhas, ou por outras instituições, tendo conhecimento através do Director do Programa e/ou de algum elemento da Equipa Central. Neste sentido, passo a apresentar uma síntese descritiva dessas actividades:

Seminário Regional Zona Lisboa

No dia 20 de Outubro de 2010, na mesma semana em que me integrei na Equipa Central, fui convidada a participar no Seminário Regional Zona Lisboa, que teve lugar na Vila Franca de Xira, com uma duração de dois dias. Este seminário foi dirigido para os coordenadores locais dos projectos Escolhas, bem como para os dinamizadores.

Nesse seminário, falou-se da 4ª Geração do Programa bem como as suas medidas principais de intervenção e, pretendeu-se mostrar um estudo realizado de abertura Intercultural em sete países da União Europeia, em que o Programa Escolhas participou, representando Portugal.

Mesmo estando, um pouco fora do contexto, participar nesse seminário teve as suas vantagens, na medida em que se desenvolveu uma actividade muito interessante, em que os coordenadores foram agrupados de acordo com os temas dos projectos produzidos por cada instituição, trocando experiências e falando sobre os seus projectos. O facto de ter sido inserida num dos grupos, permitiu-me conhecer um pouco, os projectos em questão, uma vez que tiveram que falar das actividades que estavam a desenvolver e dos meios utilizados para os desenvolver.

Conferência no IUL-ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa)

No dia 3 de Novembro na parte da manhã, realizou-se uma conferência no IUL-ISCTE, onde a equipa técnica de Avaliação Externa do Programa Escolhas 2006 – 2010, procedeu a uma apresentação do Relatório de Avaliação Final – Programa Escolhas 3ª fase. Esse relatório, referia-se a: análise da concepção do Programa Escolhas; análise do 1º ano de implementação do Programa Escolhas; contextualização sociodemográfica das dinâmicas juvenis em Portugal; reflexão e sínteses sobre o estudo de casos; análise do inquérito por questionários aos intervenientes; análise dos relatórios finais de auto-avaliação e avaliação interna do Programa Escolhas.

Segundo a avaliação feita pela equipa técnica, o Programa está a desenvolver bons trabalhos. Porém, deve-se ter em conta alguns pontos, tais como: reforçar a intencionalidade da intervenção e promover a inovação; alicerçar os projectos em

conhecimentos de realidades mais aprofundadas e passíveis de avaliação de resultados. Valorizar a importância de um bom diagnóstico, de um adequado plano de intervenção e de avaliação e, por último reforçar a capacidade reflexiva do programa, dos técnicos e parceiros envolvidos nos projectos.

Reunião como técnico do gabinete de GACI

No dia 8 de Novembro de 2010, reuni-me no período da manhã, com o técnico do gabinete GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas¹⁶, com o intuito de recolher informações significantes que pudessem enriquecer o meu trabalho de estágio. A reunião foi muito positiva e agradável, pois fiquei a conhecer um pouco da história das comunidades “viajantes”¹⁷ que desconhecia por completo; o gabinete de apoio às comunidades ciganas, bem como os trabalhos desenvolvidos com as comunidades ciganas, e também pela forma simpática como fui recebida.

Seminário sobre o Diálogo Intercultural

No dia 10 de Novembro de 2010, nas instalações do CNAI – Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante, foi organizado pelo Entreculturas um seminário sobre o Diálogo Intercultural.

Entreculturas é uma equipa vinda do Secretariado Entreculturas e integra, desde Março 2004, o ACIDI, inserindo-se actualmente no DAADI - Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural, tendo em vista um alargamento do campo de intervenção e a introdução de novas valências e dimensões de trabalho. O Secretariado Entreculturas foi criado em 1991, no Ministério da Educação, face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas

¹⁶ Este gabinete de apoio às comunidades ciganas foi criado pelo ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, porque “reconheceram a necessidade de um maior apoio à integração destas comunidades”. Informação retirada no site: <http://www.ciga-nos.pt/>

¹⁷ É uma forma de retratar as comunidades ciganas, pelo facto histórico destes culturalmente serem considerados um povo nómada.

pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos.

Ao longo dos anos, as actividades do Entreculturas foram evoluindo no sentido do seu alargamento a uma, cada vez maior, diversidade de destinatários, correspondendo a um despertar de vários sectores da sociedade portuguesa para a necessidade de preparar os seus agentes / funcionários para as mudanças no público de “utentes”.

O diálogo intercultural é um princípio apoiado pela União Europeia e pelas suas instituições e, destina-se a chamar a atenção das pessoas na Europa para a importância do diálogo na diversidade e entre culturas, para além de incentivar os cidadãos europeus a explorar os benefícios do seu património cultural e a oportunidade de aprendizagem para um melhor conhecimento das diferentes tradições.

Este seminário, partilhado por pessoas de diferentes culturas, foi muito bom porque, mesmo tendo origens, etnias, religiões, línguas e características físicas diferentes, através do simples diálogo promovido, pudemos criar toda a convivência, contacto e interacção que se gerou ao longo do seminário. É necessário cada vez mais, principalmente hoje, com a situação da globalização mundial em que vivemos, que as sociedades e culturas vivam um clima de entendimento e respeito mútuo, permitindo assim o desenvolvimento da paz e da harmonia entre as culturas (Declaração Universal dos Direitos do Humanos - Unesco).

Sessões de Dinamização com Celina Pereira¹⁸

Nos dias 22 e 23 de Novembro de 2010, tive a oportunidade de assistir a duas sessões de dinamização com Celina Pereira, primeiro na escola EB1 Dona Maria da Luz, situada nas Galinheiras e a segunda, na Escola actor Vale, ambas do 1º ciclo. Celina pereira é uma cantora cabo-verdiana e professora, que em 2003 foi galardoada pelo Presidente da República Portuguesa com a medalha de mérito - grau de comendadora.

Seguindo a filosofia do pedagogo e violonista Yehudi Menuhin que propunha combater a agressividade nas crianças através das artes, Celina, percorre escolas em Portugal,

¹⁸ Para a descrição bibliográfica de Celina Pereira recorri ao motor de busca de fácil acesso, *Google* e ao livro de sua autoria: “Estórias, Estórias – Do Tambor a Blimundo”.

principalmente aquelas em que as diferentes origens dos alunos tendem a gerar conflitos, contando histórias tradicionais e ensinando cantigas como forma de levar as crianças a conviver bem com as diferenças culturais.

Antes do chegado dia das sessões de dinamização, as crianças desenvolveram algumas actividades em que tinham por base saber o que é a cultura, a multiculturalidade, a educação intercultural, uma escola multicultural e quem é Celina Pereira.

As sessões de dinamização que são o reforço do trabalho que tinham desenvolvido na sala de aula fazem parte do projecto do Programa Escolhas e, contaram com a participação de 30 a 40 crianças do 1º ciclo, abrangendo muitas nacionalidades, incluindo a portuguesa.

Estas sessões, não são nada mais do que uma forma de se conseguir alcançar o objectivo de integração escolar e social, neste caso das crianças, que tem sido transversal a vários projectos e actividades realizadas. É desde a tenra idade que nos devem ser incutidas, não só as normas das sociedades, mas também uma educação que nos possibilite aceitar a diferença e com isso, a cultura do outro, das pessoas que nos rodeiam.

Nas sessões assistidas, as crianças estavam a aprender uma história tradicional cabo-verdiana, contada de uma forma muito chamativa, proporcionada pela oradora que com as várias entoações ou mudanças na voz e som calminho da viola, mantinha as crianças atentas, interessadas e participativas no conto, não deixando que a *estória* morresse. Para além disso, as crianças estavam a aprender a cantar não só as músicas da Celina como também estavam aprendendo a dizer algumas palavras em crioulo.

Toda a sua forma de estar; a linguagem usada; as interrogações que fazia, permitindo-lhe estabelecer interacções com as crianças; a forma como gere o tempo, o facto de ser da área da educação e as repetições do que cantava, fez com que as crianças gostassem do conto e das canções que dela emergiam, exemplo disto foi a atenção por parte das crianças e, a participação delas. No fim, as crianças continuaram a cantar as músicas que aprenderam na sessão.

Esse trabalho em conjunto com essas escolas é um exemplo para todas outras, reforçando a ideia de uma escola inclusiva para todos, onde a partilha da cultura por todos é importante, fazendo com que se conheça o outro e se aceitem as diferenças. Isto

porque, os professores desempenham um papel crucial na construção dos currículos multiculturais, podendo promover interações multiculturais positivas entre todos os agentes educativos.

Deste modo, cabe às escolas preparar os seus alunos para os desafios da sociedade multicultural, respondendo às necessidades dessa heterogeneidade através de uma educação intercultural, que Segundo Ouellet (1991)¹⁹ designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Conferência no Cinema São Jorge

No dia 24 de Novembro de 2010, Juntamente com mais duas colegas minhas de curso e de estágio, dirigimo-nos ao Cinema São Jorge, em Lisboa, para assistir uma conferência, cujo tema denominava-se: *Um dia, se for rico, compro uma casa muito grande com vista para o bairro.*

A conferência foi dirigida pelo director do Programa Escolha e por mais dois dinamizadores comunitários, um do Bairro da Boa Vista e outra do Bairro da Princesa.

Os assuntos abordados foram bastantes satisfatórios, porque os dois dinamizadores caracterizaram um pouco o bairro onde estão inseridos, por motivos de trabalho ou não, mostrando algumas actividades realizadas por algumas crianças. Melhor do que isso, foi a parte em que os dois realçaram algumas situações em que são menosprezados por pertencerem a um bairro social e, também coisas boas existentes no bairro, uma vez que, as pessoas residentes num bairro social são alvos de discriminação e de exclusão social, na tentativa de alargar a mente dos ouvintes e de os fazer ver que, o bairro não é apenas aquela imagem negativa que os *media* passam para a sociedade. Pois, num bairro

¹⁹ Citado em: entreculturas.pt

há coisas boas e coisas má como em todo o lado, há pessoas com muitas capacidades, muito inteligentes, possuindo um grau de ensino elevado e que são capazes de realizar diversos tipos de trabalhos como toda a gente e, só precisam que a sociedade os integre e os dê oportunidades de lhes mostrarem que o facto de viverem em bairros sociais, devido a fraca condição económica e financeira, não é motivo para serem excluídos e discriminados.

Por sua vez, esta exclusão faz com que muito dos moradores dos bairros comunitários, tenham medo de sair do bairro e, conseqüentemente dificuldades em estar noutros meios, num “mundo exterior ao do bairro”, pois estão “rotulados” como sendo marginais e os que desestabilizam a sociedade, os que não conseguem alcançar bons empregos e ser alguém na vida, não passando, apenas de empregados de limpeza ou de construção civil. Isto tudo surgiu, em resposta sobre “o que é para ti o bairro?”.

Mesmo com o apoio de diversas instituições, para que as pessoas em situações mais vulneráveis possam ter uma maior integração a nível social, escolar e profissional, é necessário, ainda, mais trabalhos para que se consiga uma grande mudança positiva, para que essas pessoas não se sintam inferiorizadas ou discriminadas. Para além disso, é necessário que as pessoas que se encontram nas situações, já mencionadas, aceitem a ajuda das instituições que estão em acção e, colaborem nas actividades de forma activa, até porque, através dessas actividades, terão oportunidades de conhecer vários locais e de interagirem com pessoas fora do meio ambiente onde vivem. De um outro modo, como não têm condições que lhes permitem fazer variadas coisas, essa seria uma forma de conseguirem investir para uma vida melhor.

Reunião de avaliação com dois projectos da Zona Sul Ilhas

No dia seguinte, a 25 de Novembro de 2010, segui em viagem com o orientador local do meu estágio, para Évora. Sendo o objectivo principal desta viagem a reunião entre o Coordenador da Zona Sul Ilhas, o coordenador do projecto Muse-pe e alguns membros integrantes, como por exemplo: a Representante Entidade coordenadora do projecto, a Técnica e Animadora de Expressão Plástica, o Dinamizador, a Animadora – dança, o Monitor CID ONGT, alguns consórcios e, entre outras pessoas. Também uma reunião entre a coordenadora do projecto *Geração XXI*, duas técnicas e uma monitora CID. Isto para falar sobre a avaliação semestral do Projecto, sendo que o maior enfoque será dado

à avaliação anual. Um segundo objectivo, era conseguir visitar um dos locais, onde residem algumas comunidades ciganas.

Após à primeira reunião da apresentação da avaliação semestral na escola EB1 Cruz da Picada que, decorreu das 10h às 12:15h, seguimos para um restaurante próximo da escola onde encontrávamos, juntamente com o coordenador do projecto MUSE-pe.

Na hora de almoço, juntou-se a nós o Coordenador do projecto MUSE-pe, para que pudéssemos falar sobre o meu trabalho de estágio, conseguindo informações úteis para o trabalho, uma vez que o projecto desenvolve trabalhos com crianças de comunidade ciganas. Chegado o fim do almoço o meu coordenador e eu, prosseguimos para a segunda e última reunião que seria num centro comunitário. Dado à escassez de tempo e da longitude da viagem que teríamos que fazer entre Évora e Lisboa, não foi possível a realização do segundo objectivo.

Apresentação do projecto *Fazer Contas à Vida*

No dia 16 de Fevereiro de 2011, pelas 11h e tal, que todos os membros do grupo central do Programa Escolhas, incluindo as estagiárias, e excepto os membros da área financeira foram assistir à apresentação do Projecto *Fazer contas à Vida*, na freguesia de Sacavém.

Tanto eu, como as duas outras colegas, fomos juntamente com a Coordenadora e a técnica da área da comunicação. Apesar do mau tempo que se fazia, a viagem estava a ser muito animada e agradável, onde fomos contando e ouvindo histórias de alguns episódios engraçados das nossas vidas.

Chegado ao local, Casa da Cultura de Sacavém, situada no Município de Loures, às 12.15h, dirigimo-nos para o salão onde iria decorrer a acção e convidados a sentar todos os que já estavam presentes, aguardamos um pouco até que todos se fizessem chegar ao local para dar início a apresentação.

Dado início à apresentação, o apresentador agradeceu a presença de todos, chamando logo de seguida um grupo de música – *Império Suburbano* – um grupo constituído por quatro jovens, sendo um deles do sexo feminino. Estes jovens cantam músicas do estilo

hip hop e as letras caracterizam um pouco o meio social em que vivem. Pertencem ao Projecto Esperança, um dos projectos do Escolhas e, são do bairro Terraço da Ponte. O grupo animou o encontro proporcionando a todos, momentos de: alegria, satisfação, admiração, orgulho, etc., cantando três músicas do álbum produzido e que no fundo são histórias de vida.

Após a actuação do referido grupo, seguiu-se com uma breve participação do Presidente do Barclays, Peter Mottek, onde este deu-nos a conhecer que em Janeiro de 2008 o Barclays lançou o projecto *Fazer Contas à Vida*, em parceria com o Programa Escolhas, onde tiveram a participação de 800 jovens em contextos mais vulneráveis, dos 14 aos 18 anos e foram-lhes ensinados a gerir as suas poupanças a fim de saberem como utilizar as suas finanças.

Fazer Contas à Vida, é um projecto de literacia financeira apenas do Barclays e, foi uma iniciativa animada e assegurada por voluntários do Banco preparados, em colaboração com um representante da instituição local de apoio. Estes tiveram em conta, somente os jovens como público-alvo. O objectivo era fazer com que os voluntários conduzissem para o desenvolvimento desses jovens e orientá-los a um futuro melhor.

Porém, o objectivo mudou face à crise, estendendo o programa à família, surgindo assim, o *Fazer contas à vida Adulto*, com o intuito de ajudar também as famílias na aquisição de competências básicas de literacia financeira, que lhes permite lidar com desafios financeiros que enfrentam do dia-a-dia e encarar o futuro com mais confiança. Ou seja, dotar o *target* adulto de conhecimentos e capacidades úteis na sua vida quotidiana. Para esta nova iniciativa, pretendem abranger 400 famílias.

Depois, foi chamada ao palco a Alta Comissária para a Integração e Diálogo Intercultural, que corroborando com Peter Mottek, diz que já se sentia necessidade de capacitar os jovens para fazerem contas à vida e que, hoje ainda, se sente essa necessidade, tendo em conta as circunstâncias.

“Com vontade e empenho podemos ir mais além.”

(Império Suburbano)

Por último, é convidada ao palco Sónia Paixão, vereadora da Câmara Municipal de Loures, que fez a sua intervenção dizendo que Loures tem seis projectos Escolhas e que

o Barclays, empresa socialmente responsável pelo projecto, pode proporcionar um ano de oportunidades porque é nas crises que se destacam grandes homens. Para além disso, diz que a Câmara é parceira activa nesse processo de integração e minimização da exclusão e que têm como mote, promover a exclusão social.

Apresentado o projecto, seguiu-se o almoço, ao qual tivemos direito a três pratos diferentes: a cachupa (o prato principal); frango com óleo de palma e pernas de frango, estes dois últimos faziam-se acompanhar por arroz. Curiosamente e fora do normal, pelo menos para mim, foi servido arroz verde e amarelo, provocando uma certa admiração em todos e interesse em saber como foi feito, principalmente o arroz verde. O truque não era nada mais do que colocar corante verde na água, deixando posteriormente o arroz completamente verde. Para acompanhar a comida, havia sumos e vinhos. Já para a sobremesa, foi preparado salada de frutas e *mousse* de chocolate e, no fim do almoço foi servido um *cafezinho*.

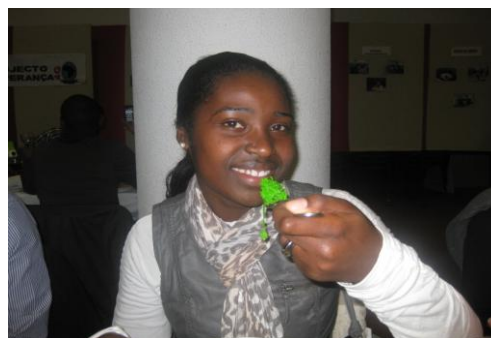


Figura 2 – A comer o famoso arroz verde!

Assim que terminou tudo, dirigimo-nos para o PE para dar continuidade ao trabalho que se estava a realizar, voltando, assim, à normalidade.

I Encontro Temático: Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas

As minhas participações nas actividades do Programa Escolhas foram reduzindo, porque tinha que me dedicar à preparação do Encontro Temático, sobre “A Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas, ocupando-me, assim, grande parte do tempo, porque tinham-me sido entregues várias tarefas.

O Encontro Temático, como será descrito numa das partes deste trabalho, realizou-se no dia 13 de Maio, no Instituto de Educação, promovido pelo Programa Escolhas, no âmbito do meu trabalho. O encontro previa participações de projectos Escolhas, de pessoas e instituições com conhecimento na matéria, que têm desenvolvido práticas pedagógicas formais e não formais, na promoção da inclusão escolar e social das comunidades ciganas.

Preparar este encontro deu-me muito trabalho e, muitas vezes fiquei temendo que o pior fosse acontecer. Isto porque, nunca tinha produzido algo semelhante. No entanto, a passo e passo, a minha ideia foi mudando, depois de ver que as coisas estavam a dar certo. Contudo, por saber que iria participar num dos painéis do Encontro – “percursos contados na primeira pessoa – até chegar o grande dia, o meu estado de nervosismo ia aumentando de dia para dia, até porque, mais de 300 pessoas tinham-se inscrito para o Encontro.

A preparação desta conferência, bem como a realização de outras actividades, que se prendiam com o meu projecto de estágio, permitiram-me várias aprendizagens, principalmente o conhecimento da minoria étnica mais excluída e discriminada, neste país.

Formação – Primeiros Socorros

No dia 24 de Maio de 2011, dirigi-me, como de costume, para a SEDE do Programa Escolhas, a pensar que iria ter um dia normal como as anteriores, mas ao chegar, encontrei com uma colega que me informou sobre a formação de primeiros socorros que, iria ter lugar no CNAI, organizada pela técnica de formação de dinamizadores comunitários, do Programa Escolhas. Com o trabalho organizado, o meu orientador não fez nenhuma oposição à minha participação na formação e, assim, dirigi-me ao local.

A formação estava a ser administrada por Nuno Gomes que, actualmente trabalha no serviço de Alvarás e Auditorias do INEM, exercendo, nomeadamente, a função de vistorias e fiscalizações; para além disso, ministra formação em vários locais e, está a frequentar a Licenciatura de Gestão da Segurança e Protecção Civil.

A formação, uma vez que se destinava aos dinamizadores comunitários dos projectos Escolhas, consistiu na explicação de vários contextos e situações em que podemos vir a

intervir, caso seja necessário, e medidas de segurança, ou seja, noções e procedimentos básicos de socorrismo, explorando neste sentido os seguintes conteúdos:

- Conceitos de acidente, risco e segurança;
- Causas e condições em que ocorrem os acidentes com crianças e jovens;
- Acidentes mais frequentes e mais seguros que podem ocorrer nas actividades ao ar livre;
- Papel do técnico na:
 - Programação e organização dos espaços e actividades;
 - Verificação das condições dos materiais e equipamentos;
 - Vigilância e acompanhamento das crianças e jovens no decorrer das actividades e no transporte/percurso para os locais onde decorrem as actividades;
 - Promoção da utilização de equipamentos e protecção.

A intervenção seria dinamizar acções de formação de 1 dia, tendo como objectivos das sessões:

- ❖ Desenvolver os conhecimentos e competências dos participantes, no sentido de proporcionar às crianças e jovens a seu cargo, ambientes seguros e promotores de saúde.
- ❖ Promover a tomada de consciência da importância do papel de cada um na prevenção de acidentes.
- ❖ Sensibilizar os participantes para a importância da colaboração de todos para a prevenção dos ferimentos e lesões não intencionais.
- ❖ Dar ferramentas concretas de prevenção de actividades.

Quando cheguei à sala, onde iria decorrer a formação, as cadeiras estavam posicionadas em círculo aberto e o formador no meio. No início desta acção, por momentos fiquei a pensar que seria uma simples formação, mas com o passar do tempo pude ver que estava enganada pois, o formador abordou temas muito interessantes e, também fê-lo, de forma, bastante, atractiva. À medida que ia aprendendo coisas novas, o formador desconstruiu ideias que detinha como exactas, como por exemplo – o facto de pensar que no verão devemos utilizar roupas mais claras e, na verdade não, devemos utilizar roupas mais escuras para nos proteger dos raios solares, entres outros aspectos. Adorei a

formação e, esta superou, muito, as minhas expectativas e, também deu para perceber na reacção dos outros colegas que, gostaram muito.

Mais do que o facto de ter gostado da formação, foi a necessidade que senti, no momento e ao longo do dia, de ter uma formação desta natureza, pois aprendemos a ter mais cuidados com a nossa saúde e, também, porque aprendemos várias medidas de socorrismo que poderão ser necessários pôr em acção em diferentes situações, ajudando o próximo. Na minha opinião, é no ensino básico que deveríamos adquirir tais conhecimentos, porque nem sempre, a equipa médica ou ambulância conseguem chegar a tempo de socorrer a vítima e, se a maioria da população estivesse instruída para socorrer, acredito que muitas vidas teriam sido salvas.

Contudo, apesar do à vontade, da clareza das informações que eram transmitidas e da capacidade do formador na condução da formação, ter sido muito boa e construtiva, o facto de não ter sido possível a parte experiencial e, de termos ficado só na teoria e na projecção dos slides, empobreceu um pouco a formação, para além disso, deixou-nos um pouco tristes, isto porque, estávamos à espera desse momento de pôr em prática o que estávamos a aprender.

Porém, de um modo geral, volto a referir que, a formação foi muito positiva e construtiva, deixando em mim, a vontade e a necessidade de alargar, um pouco mais, os meus conhecimentos nessa área.

3ª Conferência Internacional – Pensar e Agir

10 Anos de Boas Escolhas

Por fim, mesmo depois de ter terminado o meu Estágio, fui convidada a participar na 3ª Conferência Internacional – Pensar e Agir, no âmbito do Programa Escolhas, na comemoração dos “10 Anos de Boas Escolhas”, que visava a partilha e transferência de boas práticas na inclusão de crianças e jovens a nível nacional e internacional.

A conferência realizou-se nas instalações da Fil do Parque das Nações, Lisboa, das 8h30 às 18h30 e, contou com a presença de dois especialistas internacionais na área da integração de crianças e jovens, que concentraram as suas intervenções nos temas da resiliência e da prevenção em comunidades vulneráveis.

Realizou-se seis Workshops temáticos em simultâneo, subordinados aos temas da Inclusão Escolar, Inclusão Digital, Intervenção em Meio Rural, Arte e Educação Não Formal, Interculturalidade e Empreendedorismo. Estes Workshops temáticos contaram com a apresentação de práticas da Finlândia, África do Sul, Espanha, Inglaterra, Alemanha e País de Gales, assim como, com a experiência e boas práticas do PE em cada uma das áreas.

Como já tinha feito a inscrição, através da internet, cheguei no local da conferência, faltavam 20m para as 8h30m, uma vez que não conhecia muito bem o sítio e, também para fazer logo o meu registo e, certificar da inscrição para os Workshops, uma vez que só podíamos assistir a um na parte da manhã, e a outro na parte da tarde.

Num primeiro momento, fomos todos encaminhados para o auditório, onde procedeu-se à sessão de abertura, que contou com a participação da Dr.^a Rosário Farmhouse, que falou um pouco sobre o “Escolhas da 4^a Geração; seguido o Dr. Pedro Calado, que fez o lançamento do livro “365 Histórias De (Vidas), (365 Histórias de Vida – 10 anos Programa Escolhas, 2011) e, apresentou-nos vídeos de alguns jovens a falarem dos seus percursos e histórias de vida e, no fim da sessão, tivemos oportunidade de ouvir a Dr.^a Nazilla Khanlou, da Universidade de Toronto, Canadá, para nos falar sobre a “importância da prevenção – Resiliência e Inclusão Social”.

Depois do encerramento da sessão, fomos tomados para pausa, que se fez demorar 15m e, logo de seguida, cada um seguiu para o seu respectivo Workshop. No período da manhã, estive na temática da Interculturalidade, em que Eckart Muller-Bachmann, da Alemanha, falou sobre *Moving Societies Towards Integration* e, também contamos com a participação de Paulo Vieira e Cristina Gonçalves, do Programa Escolhas, que falaram um pouco da interculturalidade, da educação intercultural, tendo em conta os trabalhos desenvolvidos nos projectos e que remontam para estas áreas; como moderador Bernardo Sousa (ACIDI, IP).

Abordaram-se temas muito interessantes e questões ou reflexões que têm muito que se lhe diga, como por exemplo, O que é ser português hoje em dia?! Será que, o gabinete que existe dentro da área da Educação Intercultural, que é o *Entreculturas*, será que faz sentido estar dentro do ACIDI? Ou, não fará mais sentido estar dentro do Ministério da Educação? Não faz sentido ser algo abertamente reconhecido? As reflexões deixadas e

as questões soltas que não tiveram respostas imediatas, só demonstram que a Educação Interculturalidade é uma área que precisa ser muito mais trabalhada, de forma a fazer-se sentir e ser compreendida por todos, uma vez que vivemos num mundo cada vez mais multicultural, que precisa atender às necessidades de todos.

Seguiu-se o almoço livre das 13h às 14h30m, chamo de livre ao facto de não ser o Programa Escolhas a pagar-nos o almoço, o que seria bastante dispendioso para o Programa, visto ser grande o número de pessoas que fizeram parte da conferência.

Passado esse tempo livre, todos se dirigiram às salas onde se iriam realizar os *workshops* escolhidos, e eu fui para sala das histórias de vidas, onde iríamos ter a participação de quatro jovens, nomeadamente António Silva, Cliff Cândido, Marisa Martins e Pedro Cantecali e, como moderadora Inês Rodrigues. Aqui, pude ver e ouvir ao vivo e às cores, as histórias de jovens que trabalham nos projectos do Programa Escolhas, jovens que sentiram-se apoiados pelo Programa para estarem onde estão hoje.

Através das histórias contadas, é bom ver que o Programa Escolha tem ajudado muitos jovens e famílias, na construção de uma vida melhor. Melhor ainda, é ver que essas pessoas souberam aproveitar esses apoios para fazer mudanças positivas nas suas vidas e, fazer boas escolhas. Para realçar a ideia referida acima, escolhi um pequeno excerto que se encontra na revista do Programa Escolhas – Anos de Boas Escolhas:

Antes as crianças e os jovens não tinham qualquer tipo de apoio, e nós não tínhamos ninguém a quem recorrer quando precisávamos de ajuda, senão a Segurança Social. Mas o melhor que trouxe para o bairro foi a actividade “Apoio ao Estudo” que ajudou muito o meu filho. Ele nem sequer sabia ler e não gostava da escola, chegava a chorar para ir à escola e desde que integrou no projecto começou a gostar da escola e está muito melhor.

António Mário Diamantino Fernandes
(Desempregado, Bairro da Alâmpada, Boidobra)

Seguiu-se uma pausa e, antes das conclusões, do lançamento do CD “A Nossa Voz”²⁰, que contem músicas de alguns dos jovens dos projectos e, também antes do

²⁰ O CD “A Nossa Voz” foi no âmbito da comemoração dos 10 anos de Boas Escolhas e foi lançada na conferência “Pensar e Agir”. O Programa Escolhas, a Egeac (Empresa de Gestão de Equipamentos e

encerramento da conferência, tivemos o privilégio de ouvir Yazid Kherfi, que nos falou sobre a intervenção social em contextos vulneráveis em França. Ouvir Yazid, tornou-se num momento inspirador, motivador e, um exemplo a seguir por muitos jovens, e não só, que se encontram em situações de vandalismo ou que, simplesmente, perderam a esperança na vida, de serem alguém melhor.

Yazid Kherfi era uma criança que não gostava da escola, ou pelo menos ninguém tentou fazê-lo gostar da escola, os professores achavam-no inútil e, tinha 7 irmãos e irmãs. Com 31 anos, após 15 anos de violência, criminalidade e de uma detenção de 5 ou 7 anos, foi o director do centro de ajuda em Mantes-la-Jolie, que acreditou nele e após longas horas de conversa, ele realçou os pontos bons de Yazid e minimizou as suas fraquezas. Para ele, o director era como se fosse um pai e resumia-se a amor, reconhecimento e segurança. A partir desse momento, Yazid decidiu fazer tudo o que podia para se tornar uma boa pessoa e, passou de um ex-delinquente, ex-presoneiro a: professor universitário; especialista em prevenção da violência e segurança, trabalhando com instituições, associações e escolas; trabalha como assistente social; abriu um apartamento, como forma de criar um centro juvenil que está aberto o dia todo, incluindo noite e fins-de-semana, onde os jovens podem obter ajuda para fazerem os seus próprios caminhos na vida, um lugar onde podem sentir-se seguros, um lugar de diálogo, um lugar onde possam descansar antes de voltarem para o “mundo”; é um especialista nas relações entre os jovens e a polícia e, também trabalha com os reclusos, assim, desta forma, Yazid trabalha na “fronteira” entre dois mundos mutuamente incompreensíveis, que não sabem nada um do outro e geralmente têm uns aos outros com desprezo.

2.9 - Objectivos do Projecto de Estágio

A partir do vasto período de observação, recolha e consulta foi possível delinear o meu próprio projecto individual, em que os objectivos definidos se enquadravam com os objectivos do Programa Escolhas, sendo eles:

- Contribuir para o conhecimento acerca da problemática educativa das comunidades ciganas em Portugal;

Animação Cultural) e o Instituto Português da Juventude, com o apoio da Associação Mais Cidadania, promoveram um concurso para jovens talentos musicais, de contexto com menos oportunidades.

- Analisar os projectos do Programa Escolhas que trabalham com as comunidades ciganas;
- Identificar e caracterizar práticas educativas desenvolvidas no âmbito destes projectos;
- Reconhecer práticas de educação intercultural nestes projectos;
- Promover o debate sobre a Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas.

Apesar de gostar de trabalhar directamente no campo e de estar mais próxima do objecto de trabalho, ou seja, de ter um estágio de carácter mais interventivo, a aceitação da proposta do Programa Escolhas, deveu-se ao facto de achar muito interessante o trabalho com a comunidade cigana. Sobretudo a necessidade de produzir algo que pudesse alertar, não só as comunidades ciganas, como também a população maioritária sobre essa grande problemática, para que todos pudessem se consciencializar e trabalhar por uma mesma causa.

A realização deste estágio prendeu-se com o meu desejo de saber interligar e pôr em prática as aprendizagens teóricas e também práticas adquiridas, no âmbito da unidade curricular, Seminário de Apoio, que tive durante a Licenciatura em Ciências da Educação e, também no 1º ano do mestrado, com a minha intervenção no local de estágio.

2.10 - Recolha de práticas educativas dos projectos inseridos no PE

Com recurso ao correio electrónico, foi pedido a todos os projectos Escolhas que identificaram em fase da candidatura a intenção de abranger enquanto população alvo, crianças e jovens de comunidades ciganas, num total de 75, o preenchimento de uma ficha de práticas, com o objectivo de analisar e dar a conhecer diferentes iniciativas, com o objectivo de combater o abandono e aumentar o sucesso escolar. Os 75 projectos contactados estão distribuídos geograficamente pelo país de Norte a Sul.

Foram recepcionadas um total de 19 fichas de práticas, as quais serão apresentadas nas fases seguintes. As práticas recolhidas, resultam do trabalho junto de crianças e jovens de comunidades ciganas, as quais se encontram em situações de vulnerabilidade social.

O grande objectivo destes projectos passa pela promoção da inclusão social destes indivíduos, tendo em vista a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o reforço da coesão social.

2.11 - Destinatários do Projecto

Para a realização deste trabalho, consideramos como destinatários as crianças e jovens das comunidades ciganas, pelos motivos já evidenciados anteriormente, que se prendem com a grande problemática que envolve este povo, que é o “tradicional afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer em Portugal, quer nos países da Europa onde estas comunidades estão presentes” (Casa-Nova, 2006, p.155) e, também com a fraca inclusão escolar dos mesmos.

Para além dos aspectos mencionados, há outros três aspectos que estão na base da escolha deste público-alvo e que gostaria de fazer referência, o primeiro prendeu-se com a existência da desigualdade de géneros, nestas comunidades, relativamente à educação. Isto porque, ao contrário dos meninos, as meninas são obrigadas a deixar a escola mais cedo, na altura em que passam a ser mocinhas por ser uma fase de grande riscos e, porque os pais temem que estas “desgracem” a família, tendo uma relação fora do casamento e, principalmente com jovens de outras etnias. Neste sentido, os rapazes vão à escola, pelo menos fazer o 1º Ciclo de escolaridade, aprender a ler e a escrever para poderem tirar a carta de educação, sendo esta muito importante para os negócios do comércio e, as meninas vão à escola se houver tempo, uma vez que têm que ajudar as mães.

O segundo aspecto tido em conta foi o facto de que os projectos terem mais trabalhos e actividades desenvolvidas com estas crianças e jovens, por ser mais fácil o trabalho com estes do que com os adultos, uma vez que, as comunidades ciganas são muito fechadas, não dando muito espaço de abertura e, também por causa da questão de tempo que seria necessário para se realizar os trabalhos.

O terceiro motivo é porque muitos professores e instituições escolares não sabem lidar com estas crianças e jovens, levando-nos assim, à construção de um encontro público, onde pudesse ser feita apresentação de vários projectos que trabalham com estas

crianças e jovens, apresentando um conjunto de práticas, actividades e estratégias para promover a inclusão escolar destes.

Consideramos as crianças e jovens como público-alvo deste trabalho, pelo facto de acreditarmos ser mais fácil trabalhar com eles, pela lógica de que “quanto mais novo, melhor se ensina e aprende-se” e, também, porque os projectos Escolhas têm mais trabalhos que abrangem esta população-alvo, por se enquadrarem nos públicos directos (destinatários) do PE, apresentando as características definidas no Regulamento do Programa Escolhas. Alguns Projectos Escolhas desenvolvem trabalhos com os familiares destas crianças e jovens, os professores, os técnicos e/ou outros indivíduos interessados, que acarretam alguns benefícios, mas que, por serem apenas beneficiários destes projectos, não têm um acompanhamento profundo dos trabalhos ou actividades realizadas.

2.12 - Preparação e realização da conferência “Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”



Figura 3 – Menino cigano

No âmbito do presente trabalho de estágio curricular, promovido pelo Programa Escolhas, organizou-se um encontro temático denominado de “Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”, tendo lugar no dia 13 de Maio, no auditório principal do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Encontrar um tema para o encontro temático não foi difícil, uma vez que, como já foi referido, nos primeiros dias do estágio ficou definido que iria desenvolver um trabalho público sobre as comunidades ciganas, na área da educação e inclusão escolar, tendo como público-alvo as crianças e os jovens e, numa das reuniões com a equipa técnica da Zona Sul e Ilhas acordámos no tema do encontro referido no parágrafo anterior.

A escolha deste tema, também teve fundamento na perspectiva do PE face à Educação. De acordo com a filosofia e a política do PE a é o motor principal para a inclusão escolar destas crianças e dos jovens e, conseqüentemente uma porta para a **inclusão social** destas comunidades e, resolução de muitos problemas, desvantagens e **desmistificação de estereótipos**, que têm vindo a enfrentar ao longo dos tempos, até à actualidade.

No que concerne ao objectivo da realização do encontro temático, no ponto de vista da Dra. Rosário Farmhouse, no dia do encontro temático, este encontro surgiu, por um lado, num momento estratégico, em que “encontra-se actualmente em curso uma consulta e um debate alargados, promovidos pela União Europeia, relativamente à definição de políticas de combate ao abandono escolar precoce das crianças e jovens a residir em contextos menos favorecidos, em especial, as oriundas de comunidades ciganas”. Por isso, era desejado que este I encontro desse o seu contributo, neste sentido. Por outro lado, surgiu como forma de despertar a população maioritária e, também, a população cigana para as situações com que, o povo cigano se depara ao longo da sua existência no território português, salientando que, os “ciganos e os não-ciganos convivem há mais de cinco séculos, sem no entanto, terem promovido o pleno conhecimento entre si e que, na actualidade, a situação destas comunidades é caracterizada ainda por fortes índices de exclusão social, défice escolar, discriminação e perda de recursos económicos” (Dr. Rosário Farmhouse)²¹.

Como forma de incentivo, a Alta-Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural e Coordenadora Nacional do Programa Escolhas, sugeriu a todos os presentes que vissem a educação, como sendo uma “verdadeira chave de mudança”, reforçando a ideia de que o abandono escolar precoce significa uma “perda de oportunidades” para estas crianças e jovens, para além disso, uma “perda de potencial social e económico para o país” e, não só, visto pertencermos à União Europeia, representando, assim, um “problema tanto a nível individual, como para a sociedade no seu todo”. Para além disso, considera que este abandono precoce da escola, perpetua as desigualdades económicas e sociais,

²¹ Esta frase foi proferida pela Dra. Rosário farmhouse no dia do Encontro Temático

“impactando negativamente nos níveis de qualificação, de desemprego e de mobilidade dos jovens, aumentando o risco de pobreza e exclusão social”.

Para além dos aspectos considerados pela Dra. Rosário Farmhouse, este encontro temático teve como objectivo a apresentação de práticas pedagógicas, de cariz formal e não-formal, que os projectos Escolhas têm desenvolvido para promover a inclusão escolar das crianças e dos jovens das comunidades ciganas; dar a conhecer trabalhos e actividades que outras instituições públicas estão a desenvolver para a mesma finalidade, criar um espaço que promova o *Diálogo Intercultural*, trazendo reflexões, acções e discussões sobre o grande desafio de inclusão escolar do público-alvo referido. Desafio este que deveria ser encarada por toda a população maioritária, como forma de contribuirmos para produção de respostas, que visam atenuar os problemas existentes a nível da educação pedagógica, formal e outros níveis, que perduram há séculos.

Para a preparação do encontro temático, foi necessário desenvolver algumas tarefas, tais como: **i)** organização e tratamento de dados obtidos, através da realização da Ficha de Práticas, enviadas aos projectos Escolhas; **ii)** selecção de informações, considerados pertinentes para a temática do encontro, com recurso à informação recolhida através da referida ficha e outros documentos pesquisados e analisados; **iii)** pensar no espaço para a realização do encontro, que pudesse proporcionar maior acessibilidade e conforto a todos os intervenientes e participantes, no entanto, sendo um trabalho de estágio curricular, o meu coordenador de estágio considerou a hipótese de ser realizado no Instituto de Educação; **iv)** para tal, entrei em contacto com a professora e orientadora do curso, via correio electrónico, que se ofereceu, prontamente, para ajudar, colocando-nos em contacto com o responsável que trata desses assuntos burocráticos do Instituto de Educação; **v)** neste sentido, entrei em contacto por via telefónico com o responsável, onde expliquei o motivo da requisição do Anfiteatro, e agendar um encontro com o próprio e com a equipa técnica da Zona Sul e Ilhas, para que pudessem conhecer o Anfiteatro e ver se era apropriado para o nosso evento; **vi)** a visita ao Instituto serviu, de igual modo, para tratarmos da questão do *coffee break* e dos almoços para os oradores, com o responsável do bar, uma vez que o evento iria ser durante todo o dia. O responsável, por sua vez, demonstrou uma grande receptividade e disponibilidade para colaborar connosco, ficando depois o resto das burocracias ao cuidado do Coordenador, pois sendo estagiária não podia tomar nenhum tipo de decisão, muito menos acordar os

honorários, que seriam depois aprovados pelo Director do Programa Escolhas; vii) elaboração do programa²² do Encontro Temático, Anexo 8.

Depois de todo este processo, de forma a dar conhecimento do Encontro, foi enviado um *e-mail*²³ a todos os projectos do Programa Escolhas, aos seus parceiros e consórcios, instituições públicas com conhecimento e experiência, no âmbito da temática do Encontro, tais como o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, o Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas do ACIDI, assim como, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Para além disso, foi feita a referência do encontro no site do PE e também no *site* do Instituto de Educação, não esquecendo também a troca de informação que seria feita boca a boca. Juntamente com a informação do encontro, também se fez alusão ao endereço electrónico, para que os principais interessados pudessem fazer a inscrição, tendo em conta a limitação do espaço do Anfiteatro.

Para tal, criou-se uma página de inscrição na ferramenta *Google Docs*, onde obtivemos um total de 299 inscritos, isto porque o Anfiteatro não tinha capacidade de suportar um número superior de pessoas. Confesso que estava à espera de um número mais reduzido, a contar com um máximo de 150 pessoas, o que fez com que eu ficasse mais nervosa e, ao mesmo tempo, incansável, pois queria que tudo corresse da melhor forma. O apoio do meu coordenador, Dr. Paulo Vieira, da técnica, Dra. Teresa Baptista e, das minhas colegas do curso Ângela Lopes e Filipa Matos, foi muito importante para mim, pois fizeram-me sentir mais optimista e pensar no sucesso que iria ser o evento.

Uma vez que o trabalho estava a ser desenvolvido em equipa (Zona Sul e Ilhas), fizemos uma divisão de tarefas, de forma a conseguir uma melhor organização e preparação de informações e objectos necessários para o desenvolvimento do trabalho etambém para não ficarmos muito sobrecarregados, podendo ser consultado no Anexo7.

Quero sublinhar que a coordenação e apoio do meu coordenador do estágio nesta fase da preparação do evento e, também, de todos outros trabalhos desenvolvidos no local, não poderia ter sido melhor. Todas as orientações dadas, os apoios e atenção nos

²² Em baixo, será descrito com todo o pormenor a construção do programa.

²³ Divulgação do encontro encontra-se no Anexo 6

momentos de dificuldades, a autonomia dada para tratar dos assuntos relacionados com o meu trabalho de estágio e as sábias palavras ditas nos momentos mais desmotivantes, foram sem dúvida a chave importante, na realização deste trabalho.

2.12.1 - Preparação do programa

Nesta parte do trabalho é feita a descrição e distinção das diferentes áreas que constituíram este programa, tais como:

A sessão de abertura contou com a participação do Excelentíssimo Senhor Director do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Professor Doutor João Pedro da Ponte, assim como, da Excelentíssima Senhora Coordenadora Nacional do Programa Escolhas e Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural, Dr.^a Rosário Farmhouse.

No painel relativo às “parcerias e respostas institucionais”, pareceu-nos essencial congregar diferentes instituições, com actuação relevante nas áreas da educação e sobretudo da inclusão escolar das crianças e jovens de comunidades ciganas. Foram convidadas a integrar este painel temático, o Programa Escolhas, o Programa para a Inclusão e Cidadania do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, o Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas do ACIDI, assim como, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

O programa do encontro temático procurou partilhar e aprofundar uma vertente mais prática das respostas ao nível dos projectos Escolhas, sobre a forma de duas “Clínica de Práticas” associadas às temáticas da “promoção do sucesso escolar” e “intervenção de proximidade, educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural.”

A primeira clínica de práticas “Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens” contou com a colaboração de projectos Escolhas com práticas que visam especificamente a promoção do sucesso escolar em diferentes vertentes. Neste primeira mesa estiveram representados, o projecto “MUSEpe” (Évora), o projecto “Tomar o Rumo Certo” (Tomar) e o projecto “Encontros” (Moura). Os comentários desta primeira

clínica ficaram a cargo da Dr.^a Mirna Montenegro, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Na segunda clínica de práticas, estiveram presentes projectos Escolhas com diferentes acções em curso, todas elas alicerçadas nos princípios da educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural, incidindo não apenas em comunidades ciganas, mas também na sociedade envolvente. Nesta mesa participaram os seguintes projectos Escolhas: “Giro” (Vila Verde); projecto “(Re) Cria” (Faro) e projecto “A Rodar” (Amadora). Os comentários no âmbito desta mesa foram feitos pela Dr.^a Filomena Cassis, coordenadora do Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural do ACIDI.

No âmbito do presente encontro, privilegiou-se a realização de uma mesa temática dedicada a “percursos contados na primeira pessoa”. Na referida mesa foram convidados a intervir dois elementos da comunidade cigana, Cliff Cândido e Tânia Sanchez, ambos dinamizadores comunitários em projectos Escolhas, os quais partilharam as suas vivências e deram a conhecer a forma como procuraram progredir em termos escolares, em ambientes muitas vezes pouco facilitadores.

O programa do encontro contemplou ainda a partilha de algumas reflexões finais, as quais foram proferidas pela Dr.^a Helena Torres (GACI/ACIDI) e pelo Dr. Paulo Vieira do Programa Escolhas, os quais analisaram os temas debatidos no encontro realçando a extrema importância atribuída pelos participantes, à realização de eventos desta natureza.

O encerramento do encontro, assim como, as conclusões gerais foram realizadas pelo Dr. Pedro Calado, director do Programa Escolhas, onde foi realçada a importância do trabalho em parceria, assim como, as vantagens em apostar na partilha de práticas promissoras.

2.12.2 – Selecção dos projectos participantes no Encontro Temático: “Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”

A selecção dos projectos a participar no Encontro Temático não foi tarefa fácil, porque foi necessário fazer uma análise de todas as práticas e trabalhos desenvolvidos, através da

informação recolhida a partir das fichas de práticas, através da ferramenta *Google Docs*; ver se todas tinham conseguido responder ao que lhes era perguntado na ficha de práticas; se todos desenvolvem trabalhos com crianças e jovens descendentes da minoria étnica cigana, e principalmente, se tinham práticas de inclusão escolar destas crianças e jovens. Para além disso, a escolha dos projectos, prendeu-se muito com o lugar onde decorreu o Encontro Temático, devido à mobilidade e distância em que se encontravam e, também com o facto de muitos projectos terem já actividades marcadas que impossibilitavam a presença dos mesmos.

Neste sentido, foi enviado, um total de 75 fichas para os projectos de Norte a Sul de Portugal, para depois serem escolhidas práticas bem sucedidas das regiões de Norte e Centro, Lisboa e Sul e Ilhas do país. Recebidas as respostas da ficha, através da ferramenta *Google Docs*, a selecção dos projectos participantes foi da responsabilidade do Coordenador da Zona Sul e Ilhas, Dr. Paulo Vieira e da técnica Teresa Baptista tendo, posteriormente, a concordância do Director do Programa Escolhas. Assim, dos 19 projectos respondentes, foram escolhidos 6 projectos provenientes dos seguintes lugares: Évora (Projecto MUSEpe), Tomar (Projecto Tomar o Rumo Certo), Moura (Projecto Encontros), Vila Verde (Projecto Giro), Faro (Projecto (RE)Cria) e Amadora (Projecto a Rodar), como já foi referido.

Estes seis projectos foram organizados em dois grupos (duas mesas de apresentação, de três elementos). Seguindo a ordem em que estão referidos as áreas geográficas de intervenção dos projectos, já descritos, os três primeiros ficaram no mesmo grupo, porque têm práticas que visam a promoção do sucesso escolar de crianças e jovens ciganos. Consequentemente, as três últimas foram agrupadas no mesmo painel, porque as suas práticas tendem para a intervenção de proximidade, tendo em conta a educação intercultural, a desmistificação de estereótipos e o reforço do diálogo intercultural.

Para além da escolha dos projectos foi necessária a escolha de dois dinamizadores comunitários, ciganos, pertencentes a um dos projectos representantes. No início queríamos que se estivessem presentes, três elementos da comunidade cigana, mas como não foi possível, porque um deles não podia participar por motivos alheios ao Programa Escolhas, decidimos ficar com dois dinamizadores comunitários.

A escolha dos dinamizadores não foi difícil, uma vez que são muito poucos, elementos da étnia cigana na dinamização comunitária dos projectos. Assim sendo, foi escolhido uma dinamizadora comunitária da Zona Norte e Centro de Portugal e um dinamizador da Zona Sul do país.

Optámos por escolher dinamizadores de dois géneros, para que todos pudessem conhecer, um pouco dos seus percursos de vida, do caminho que tiveram que percorrer, para estarem onde estão e a desenvolver os trabalhos que desenvolvem. Isto, para se ter uma perspectiva diferente dos dois sexos, pois como é sabido, existe uma grande desigualdade de género nas comunidades ciganas, estando as mulheres num patamar muito inferior aos homens.

2.12.3 – Avaliação do Encontro Temático

Para a avaliação do Encontro Temático, recorreremos ao método do questionário misto, por este apresentar uma forma mais prática de ordenar e de formular um conjunto de questões relativas a variáveis ou casos que se possam medir e/ou descrever, permite a combinação das perguntas abertas e fechadas num mesmo trabalho, quando queremos obter uma justificação ou opinião do questionado para além da simples possibilidade de resposta do questionário fechado. Porém, este requer muito mais trabalho, por ser a junção de dois tipos distintos.

O uso do questionário aberto quando utilizado como único método: permite responder livremente, sem usar uma linguagem estruturada, apresentando vantagens e desvantagens. Isto porque, para além de permitir recolher informações mais profundas e precisas e, de nos possibilitar o conhecimento do posicionamento e pensamento da pessoa face ao que lhe foi questionado, o problema que se coloca no uso deste método, é o facto de este apresentar um difícil tratamento estatístico e interpretação das respostas recolhidas, sem dizer que é uma análise muito complexa e demorada, (Hill, 2009).

Já no questionário fechado, é feita uma pré-definição das perguntas, o que impossibilita a exposição de ideias ou opiniões. Contudo, a sua grande vantagem, centra-se na agilidade da organização dos dados e, como desvantagem surge a restrição do número de respostas, (Hill, 2009).

Deste modo, na primeira parte foram colocadas 15 questões de respostas fechadas, permitindo uma avaliação do que era pedido, numa escala que ia do insuficiente ao muito bom e do irrelevante ao muito pertinente. A segunda parte foi composta por três perguntas, de respostas abertas, possibilitando ao inquerido uma margem de se expressar, Anexo 9.

A escolha deste método misto deve-se ao facto de existirem perguntas que apelavam para um maior desenvolvimento, clareza de informação, conclusão e ponto de vista do questionado, não podendo ser delimitados.

No âmbito da avaliação do Encontro Temático, foram contactados via correio electrónico todos os participantes inscritos (321 pessoas), cuja participação foi confirmada nos registos fornecidos pela credenciação no local do evento. Após envio do referido *e-mail* a 7 de Julho de 2011, foram obtidas um total de 75 respostas válidas²⁴.

Os gráficos resultantes da avaliação efectuada à participação de cada uma das entidades, dos oradores oriundos dos projectos Escolhas, assim como, dos comentadores nas diferentes mesas, encontram-se em Anexo 9. Chamamos a atenção, para o facto de nem todos os participantes terem respondido a todas as questões, situação que se justifica pelo facto de não terem assistido a todas as apresentações.

Ao analisarmos as questões abertas, através da leitura do gráfico em Anexo 9, entre os aspectos considerados mais positivos pelos participantes destaca-se o enfoque dado às questões da Educação Intercultural, a promoção do sucesso escolar, a partilha das práticas dos projectos Escolhas nesta área, assim como a interacção entre os diferentes actores e entidades.

Na avaliação dos participantes a mesa referente às “Histórias contadas na primeira pessoa” foi salientada enquanto uma mais-valia, por permitir a partilha de experiências de dois jovens Dinamizadores Comunitários pertencentes às comunidades ciganas.

Entre os Aspectos considerados menos positivos, os participantes realçaram o pouco envolvimento de figuras de referência nos estudos ciganos e outras figuras de modelos de referência positiva dentro das próprias comunidades ciganas, por exemplo, autarcas,

²⁴ Consideramos respostas válidas o número de questionários respondidos.

activistas, artistas ou outros. A curta duração do Encontro Temático foi igualmente mencionada como um aspecto menos positivo, verificando-se um apelo em torno da criação de mais espaços de partilha como estes.

Como sugestões futuras, aparece em destaque a realização de novos encontros subordinados a esta temática, a descentralização das iniciativas deste género, contemplando um número maior de horas para a sua realização.

Apresentaremos de seguida, os gráficos resultantes da avaliação atribuída pelos participantes à organização e logística global do encontro, assim como, à pertinência do tema escolhido e conteúdos abordados:

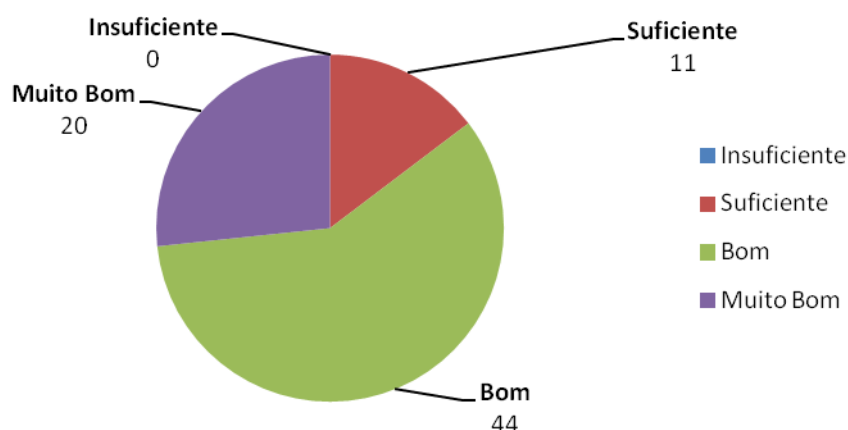


Gráfico 1 – Avaliação da organização e logística global do encontro

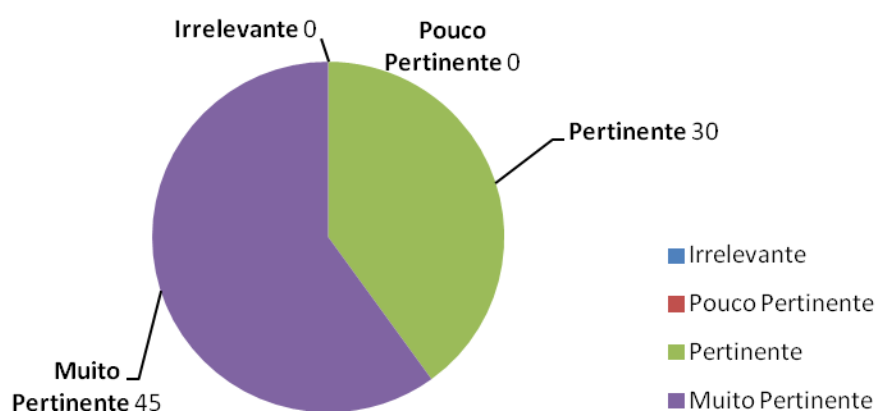


Gráfico 2 – Avaliação do tema do encontro e conteúdos abordados

Dos dados anteriormente apresentados, através dos gráficos, podemos constatar que os participantes que participaram na avaliação, na sua globalidade avaliam positivamente o Encontro, estando todas as respostas situadas entre os níveis “suficiente” e “muito bom”, sendo que o nível “bom” e “muito bom” com 44 respostas.

Ao observarmos as apreciações feitas pelos participantes do ponto de vista da avaliação do tema do Encontro e conteúdos abordados, a avaliação é igualmente positiva, situando-se entre os níveis “pertinente” e “muito pertinente”.

Capítulo III – Caracterização dos Projectos

3.1 – Objectivo da Ficha de Práticas

Após todo o processo de recolha de informação, análise de documentos e estudo da história e cultura das comunidades ciganas, decidimos criar uma ficha que caracterizasse as práticas e intervenções promissoras com as comunidades ciganas no desenvolvimento do Programa Escolhas. O objectivo desta ficha foi a recolha de dados cuja análise e interpretação viesse promover uma discussão e consequente produção de recomendações em torno das diferentes intervenções em curso nesta área, no âmbito da educação formal e não-formal e da Educação Intercultural. A ficha foi criada enquanto formulário, contendo três partes distintas, tais como:

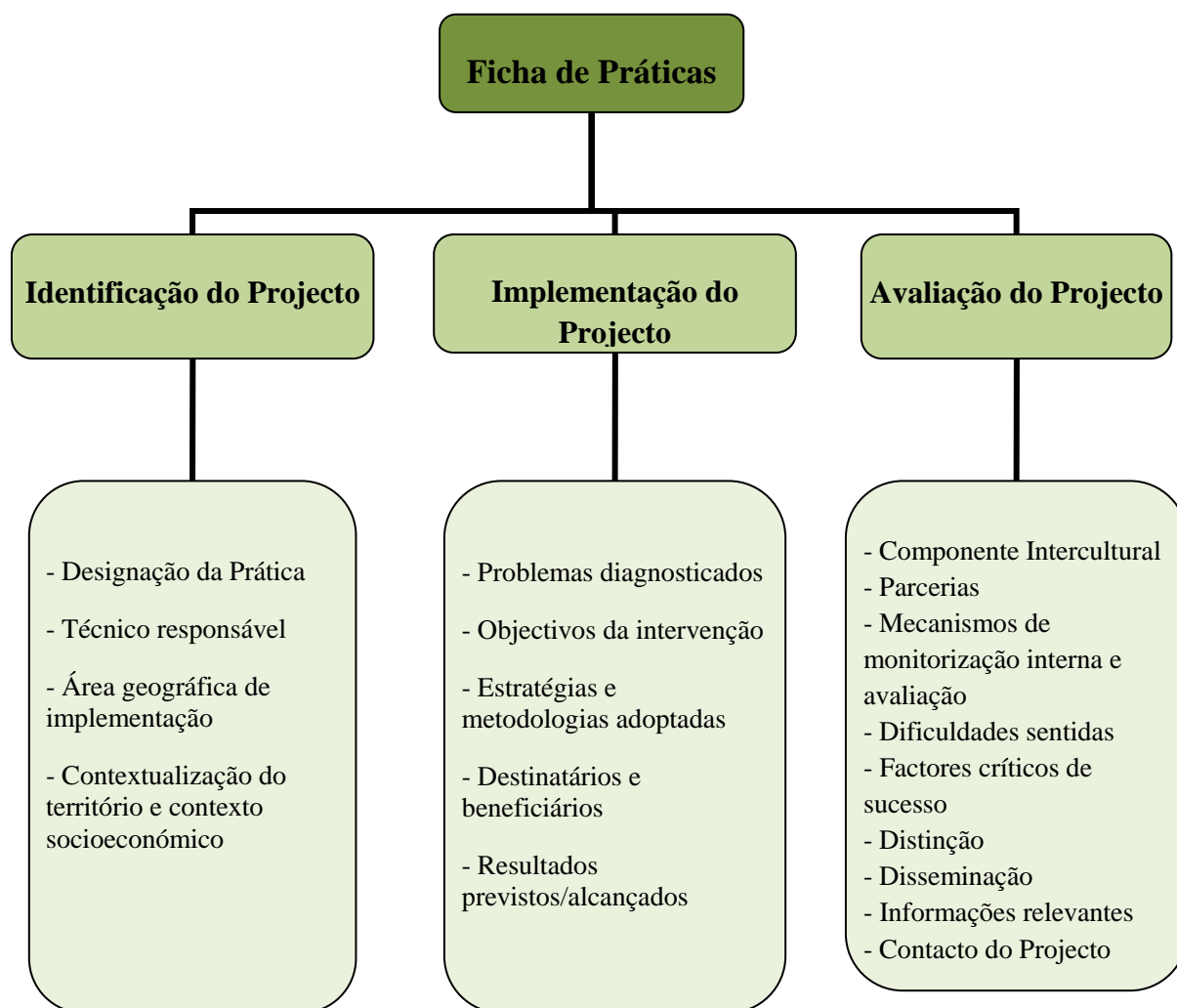


Figura 4 – Campos da Ficha de Práticas

A ficha foi enviada a todos os projectos que indicaram em candidatura a intenção de desenvolver acções com as crianças e os jovens provenientes das comunidades ciganas, enquanto destinatárias ou beneficiárias. Neste sentido, foram contactados 75²⁵ projectos via correio electrónico.

Para além do envio da ficha, todos os projectos foram contactados telefonicamente, reforçando o preenchimento da mesma e esclarecendo eventuais dúvidas.

Foram recepcionadas um total de 19 fichas, através das quais foi possível conhecer e analisar algumas acções em curso, para a promoção da inclusão escolar das crianças e jovens ciganos, bem como o conhecimento do meio social onde vivem.

Uma vez que cada projecto tem um coordenador, a Ficha de Práticas foi endereçada para o e-mail principal de cada projecto, ao cuidado do seu respectivo coordenador. Porém, isto não implica que os outros membros técnicos não tenham contribuído para o preenchimento desta.

Depois, procedi à análise de conteúdos das respostas na tentativa de conseguir retirar informações importantes, encontrando conteúdos precisos para identificar as práticas e estratégias utilizadas para a inclusão escolar das crianças e jovens de comunidades ciganas.

Para esta análise utilizámos a técnica de análise de conteúdos (Bardin, 2009) e procedemos à criação de uma grelha de categorias e indicadores, na página do *Microsoft Excel*, mostrando as variáveis que apresentam maiores frequências.

O uso das grelhas e dos quadros na análise dos dados, foi uma forma encontrada para organizar e simplificar a informação e apresentar os dados, com o objectivo de proporcionar uma leitura clara e objectiva e, também uma compreensão mais rápida e viva do assunto em causa.

²⁵ Projectos contactados, Anexo 3

3.2 – Caracterização dos projectos

Os projectos Escolhas que em parte serviram de objecto de estudo deste presente trabalho, encontram-se espalhados de Norte a Sul do país, com maior concentração na área Norte e Centro de Portugal.

Neste sentido, de forma a melhor contextualizarmos os meios de intervenção dos 19 projectos, Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Novos Desafios II (LX113), Trampolim (NC013/C), Multivivências (NC019), Percursos Alternativos (NC044), Gerações com Futuros (NC058), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135), Giro (NC144), T3tris (NC164), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004), (Re)Cria (SI012), Encontros (SI034) e Intercool (SI041), segue-se um mapa com a sua distribuição:



Figura 5 – Distribuição Geográfica das Fichas de Práticas

Isto, porém, reflecte o empenho e o desejo do Programa Escolhas, no combate aos problemas emergentes destas comunidades em todo o país, principalmente os problemas no âmbito da educação, que têm sido o foco principal do Programa e, também deste trabalho, que pretende dar o seu contributo nesta área.

Grande parte destes projectos, também por situarem-se mais ao Centro do país, desenvolve os seus trabalhos e actividades nos meios urbanos, sendo poucos os que estão nos meios rurais. Estes trabalhos, tendo em conta a necessidade de cada projecto, são realizados directamente em escola, bairros, centros comunitários e/ou acampamentos.

O público-alvo são as crianças e os jovens das comunidades ciganas, porque são oriundos de famílias pertencentes a um meio socioeconómico mais vulnerável, apresentando problemas de várias naturezas. De acordo com a informação dada pelos coordenadores, através da respectiva ficha, grande parte destas crianças e jovens vivem em bairros sociais e com condições mínimas, nos bairros de lata (barracas) ou nos acampamentos; são crianças e jovens cujos pais estão no desemprego e têm como nível de rendimento os apoios do Rendimento social de intervenção ou apoio familiar (os abonos, por exemplo) e os subsídios de desemprego.

Para além das características apontadas, estas crianças e jovens são muito poucos sucedidos na escola, têm pouca escolaridade e vão com muita irregularidade à escola. Por isso, os projectos têm desenvolvido muitos trabalhos com as escolas e com as famílias, que neste caso são os beneficiários de muitos destes projectos, na tentativa de alcançarem mudanças positivas, como por exemplo a aproximação da escola à família e vice-versa, a compreensão de ambas as culturas e inclusão escolar e social dos seus destinatários.

3.3 – Problemas identificados

No que respeita aos problemas diagnosticados pelos projectos, as crianças e/ou os jovens ciganos com quem trabalham apresentam grandes défices escolares, são crianças

e jovens que por pertencerem à minoria étnica cigana, sofrem muitos preconceitos por parte do meio envolvente e, têm poucos apoios e compreensão dos professores.

Neste sentido, os problemas mais sentidos pelos projectos e que apresentam maiores semelhanças entre eles, são os seguintes: absentismo, insucesso e abandono escolar, o analfabetismo ou baixa escolaridade, a desvalorização escolar por parte destas comunidades.

São tidos, também, como problemas as expectativas negativas por parte da cultura maioritária; a exclusão social e défice de competências e ansiedade social; a desvinculação com currículos escolares; técnicos e professores insuficientemente informados e capacitados para a intervenção junto de comunidades ciganas; as discrepâncias culturais ao nível da valorização escolar e a ausência do diálogo intercultural, compreensão e aceitação da diferença, entre muitos outros problemas.

3.4 – Objectivos

Face aos problemas emergentes das comunidades ciganas, que foram identificados no ponto anterior, são vários os objectivos que os projectos traçaram para dar respostas às várias situações. Deste modo, quase todos estes projectos têm como principais objectivos, promover o gosto pela escola; aumentar a assiduidade na escola; diminuir as taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar; promover a integração no meio escolar e social, promover aprendizagens; fomentar o diálogo intercultural; sensibilizar e auxiliar os professores no trabalho com alunos ciganos; aumentar o nível de conhecimento dos técnicos sobre cultura e comunidade cigana e interligar os saberes formal e informal reforçando a aproximação à escola e o investimento na aprendizagem formal.

3.5 – Estratégias

Para dar resposta aos problemas identificados e, consequentemente atingir os objectivos traçados, são muitas as estratégias que os projectos têm recorrido. Assim, tendo em conta os grandes problemas referidos, são utilizadas estratégias pedagógicas formais e

não formais, que passam principalmente pela programação de sessões em áreas de interesse destas crianças e jovens que, normalmente, não têm acesso.

De acordo com a informação dada nas fichas, os projectos têm desenvolvido trabalhos de acompanhamento e apoio dos seus destinatários, nas escolas e junto das famílias; têm desenvolvido actividades junto da população maioritária para a desconstrução de estereótipos, promover o conhecimento e valorização da cultura cigana e aproximar as duas culturas; têm criado acções de formação para os técnicos e professores que trabalham com as crianças e jovens das comunidades ciganas, produzindo o conhecimento da cultura cigana.

3.6 – Práticas socioeducativas: percepção dos coordenadores

De forma a responder aos problemas que tem colocado grandes entraves à inclusão escolar e social de crianças e jovens de comunidades ciganas, estes projectos desenvolveram práticas educativas de carácter formal e não-formal.

Tendo em conta todos os projectos e a transversalidade das práticas existentes foram destacadas um total de 13 práticas, que em muito têm contribuído para promover a inclusão social e escolar do público-alvo. Estas demonstraram o desejo dos projectos em atenuar problemas mencionados. Estas práticas passam pelo desenvolvimento pessoal, social, escolar e sessões de educação para interculturalidade.

São práticas que procuraram colmatar os problemas relativos a educação; integração das comunidades ciganas na sociedade, promovendo o entendimento entre culturas.

Há pelo menos três projectos que desenvolvem as suas actividades na escola e nos bairros, nos centros comunitários ou acampamentos, o que constitui uma boa prática, “levando o bairro à escola” e a “escola ao bairro”. Tendo em conta os objectivos propostos, pelos projectos, um dos meios para alcançarem o sucesso é criar uma ponte entre a escola e a família, através da mediação e acções de sensibilização.

3.7 – Componente Intercultural

No que respeita à interculturalidade, de acordo com a informação obtida, verifica-se que alguns destes projectos usam a componente intercultural trabalhando não só com as crianças e os jovens das comunidades ciganas, mas também com a população maioritária. A utilização da componente intercultural é vista pelos projectos que a põem em prática, como um dos meios cruciais para provocar o tal entendimento cultural referido anteriormente, bem como a valorização das culturas desconstruindo, deste modo, os estereótipos e preconceitos de que estas comunidades são alvo; aumentar a oportunidade e a igualdade das crianças e jovens da etnia cigana perante o resto da população, fazendo ver que em comunidade todos podem ter os mesmos acessos.

3.8 – Dificuldades

Nos trabalhos e actividades que desenvolvem com os seus destinatários e beneficiários estes projectos sentiram muitas dificuldades porque, como referido estas comunidades apresentam muita resistência a escola e têm uma forma de organização social muito distinta da população maioritária e, também porque há muito pouca compreensão da população maioritária relativamente a este grupo étnico minoritário, dificultando assim os trabalhos.

Neste sentido, de um modo geral, os projectos afirmaram que sentiram dificuldade em trabalhar com estas crianças e jovens, tendo em conta mediante situações: conseguir uma participação assidua do público-alvo; combater o estigma dos professores perante os alunos de etnias ciganas; quebrar a resistência das crianças e dos jovens à escola; conseguir o número significativo do público-alvo, devido ao casamento precoce, nomeadamente a participação de raparigas por causa da desigualdade de géneros existentes nas comunidades ciganas; sensibilizar as famílias e crianças para a importância da escola; encontrar estratégias que pudessem envolver os pais e os professores, expôr aspectos positivos da etnia cigana e diminuir a resistência do público-alvo à concentração, coordenação e aprendizagem.

3.9 – Resultados alcançados

Mediante os objectivos traçados e das dificuldades sentidas os projectos no seu total conseguiram alcançar grande parte dos seus objectivos, o que demonstra que estão a desenvolver boas práticas educativas, consequentemente a inclusão escolar e social da população alvo. Estes resultados foram alcançados, através da combinação de práticas formais e não formais, utilizando as áreas de interesse da população alvo.

Tendo em conta os contextos em que cada projecto intervém e da problemática existente, alguns projectos tiveram em conta a componente intercultural, na medida em que promoveram momentos de inter-conhecimento e diálogo intercultural entre as comunidades ciganas e a população maioritária, permitindo a integração da população minoritária. Também verificamos que, o facto de os projectos trabalharem em conjunto com a escola e as famílias, contribuiu muito para a aprendizagem das crianças e dos jovens em causa, bem como a integração destes na escola.

3.10 - Reflexão sobre as práticas educativas identificadas

Dá análise das fichas de práticas, verificamos que apenas alguns projectos revelam a preocupação com a abordagem numa perspectiva intercultural, não se centrando apenas na população alvo dos projectos em estudo, mas também no trabalho cultural com a população maioritária e na relação entre elas.

Verificamos que a utilização da componente intercultural, é uma estratégia que poucos projectos tiveram em conta para promover uma Educação Intercultural, que têm em conta a comunicação e o Diálogo Intercultural. No entanto, deste número reduzido, a utilização de práticas interculturais foram consideradas importantes, para colmatar os diversos problemas identificados nos trabalhos que estes desenvolveram com as crianças e os jovens de comunidades ciganas. Isto porque, alguns problemas existentes prenderam-se com a falta de diálogo entre as culturas, a compreensão e valorização das mesmas.

Capítulo IV. Apresentação dos Dados Recolhidos

4.1 Ficha de Práticas

Esta parte do trabalho prende-se com a apresentação e análise dos dados recolhidos, através das Fichas de Práticas, enviadas por 19 projectos Escolhas. Antes de mais, quero salientar que estes projectos baseiam-se em práticas educativas, de cariz formal e não-formal, cujo o objectivo final é a inclusão escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas.

Para além disso, importa referir que foi feita uma grelha, onde se agrupou todas as informações pelos 16 indicadores criados, Anexo5.

Para análise desta grelha foram consideradas as frequências dos indicadores semelhantes nos diversos projectos analisados.

Deste modo, as informações serão apresentadas em quadros, no sentido de possibilitar uma leitura fácil e transversal.

Práticas Desenvolvidas	Projectos											
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 028	LX 113	NC 013/C	NC 135	SI 004	SI 012	SI 034	SI 041	TOTAL
Práticas de desenvolvimento pessoal, social e escolar												6
Mediação e acompanhamento integrado/ escola/projecto/família												3
Actividades de animação de recreios e outras												3

Quadro 1 – Práticas desenvolvidas

Das 23 práticas formais e não formais que os projectos desenvolvem para integrar as suas crianças e jovens no meio escolar, verificamos que existem três práticas transversais a alguns projectos. Neste sentido, se destacam mais em termos de concretização – a *prática de desenvolvimento pessoal, sociale escolar*, que está a ser trabalhada por seis projectos, tais como: Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), A Rodar (LX028), Novos Desafios II (LX113), Trampolim (NC013/C) e Encontros (SI034); a mediação e acompanhamento integrado entre a escola/projecto/família desenvolvidas nos projectos Interligar (LX27), Multisendas (NC135) e Intercool (SI041) ; a prática de *actividades de animação de recreios e outras* implementadas pelos projectos, Trampolim (NC013/C), Inclusão pela Arte II (SI004) e (Re)Cria (SI012).

As duas primeiras práticas vão ao encontro dos muitos problemas que, alguns projectos indicaram, no preenchimento da Ficha de Práticas, explicando, assim, a predominância destas no desenvolvimento das práticas. Já, a última prática, vai ao encontro das estratégias que, alguns projectos utilizam para dar respostas aos problemas sentidos e, outros, tendo em conta a mesma ficha.

Meio social de intervenção	Projectos														
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 28	LX 068	LX 113	NC 144	NC 019	NC 058	NC 074	NC 164	SI 012	SI 034	SI 041	TOTAL
Urbano															10
Rural															4

Quadro 2 – Meio social de intervenção

No que diz respeito ao meio social de intervenção, verifica-se que os projectos Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Novos Desafios II (LX113), Multivivências (NC019),

Gerações com Futuros (NC058), Tomar o Rumo Certo (NC074) e T3tris (NC164) intervêm nos meios urbanos, enquanto os projectos Giro (NC144), (Re)Cria (SI012), Encontros (SI034) e Intercool (SI041) desenvolvem os seus trabalhos nas zonas rurais, o que demonstra uma clara predominância da intervenção em meio urbano.

Como é do conhecimento geral existe um número reduzido de crianças e jovens nas zonas do interior, situação gerada pelo êxodo rural. Por trás desta concentração nas zonas urbanas estão factores de várias naturezas, tais como: o aumento do custo de vida; a falta de emprego; a procura de melhores condições de vida e de saúde; dificuldades de mobilização mais acentuadas nas zonas rurais, entre outros aspectos, mas o facto de actualmente encontrarmos mais ciganos nas zonas urbanas, deve-se muito pelo facto dos centros urbanos constituírem uma melhor/mais oportunidades para as fontes de rendimento, como a “venda em público (nos mercados, nas ruas)” (Liégeois, 1989, p. 75). Segundo o mesmo autor, o êxodo rural é a consequência do desenvolvimento económico, promovendo um maior poder de compras nas zonas urbanas. Com isto, os ciganos aproveitam para procurar condições de vida melhor, onde podem desenvolver as suas tarefas, encarando o facto da venda no mercado ou na rua, a “promessa de um futuro melhor, pois nas cidades modernas estão previstas bancas ao ar livre, locais para pequenos mercados (...)” (idem, p.76).

Local de intervenção	Projectos																
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 028	LX 068	NC 013/C	NC 019	NC 044	NC 135	NC 144	NC 074	SI 001	SI 004	SI 012	SI 034	SI 041	TOTAL
Escolar																	10
Bairro, centro comunitário e acampamentos																	9

Quadro 3 – Local de intervenção

No que concerne ao local de intervenção, a maior parte dos projectos (10) trabalham no espaço escolar, nomeadamente, os projectos Poder Escolher (LX006), Interligar (LX27), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C), Percursos Alternativos (NC044), Multisendas (NC135), Giro (NC144), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004) e (Re)Cria (SI012) .

Os projectos Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Multivivências (NC019), Tomar o Rumo Certo (NC074), (Re)Cria (SI012), Encontros (SI034) e Intercool (SI041), desenvolvem os seus trabalhos nos bairros, centros comunitários ou acampamentos.

As áreas de implementação, aqui descritas, estão condicionadas aos objectivos que a maioria dos projectos propôs para dar resposta aos problemas diagnosticados, sendo que estes objectivos carecem de uma estreita ligação com as estruturas verticais do ensino formal. Daí o facto de existir um número elevado de trabalhos desenvolvidos com as escolas.

Não há uma grande disparidade de resposta comparando as duas áreas, porque os projectos Escolhas estão a desenvolver, cada vez mais, actividades e trabalhos junto das áreas residenciais das crianças e jovens de comunidades ciganas, na tentativa de lhes inculcar o gosto pela escola, e promover a inclusão escolar

Destinatários	Projectos																			
	LX 006	L X 00 8	L X 27	L X 02 8	L X 06 8	L X 11 3	N C 14 4	NC 013/ C	N C 01 9	N C 04 4	N C 05 8	N C 07 4	N C 13 5	N C 16 4	SI 00 1	SI 00 4	SI 01 2	SI 03 4	SI 04 1	TOTA L
Crianças																				18
Jovens																				16

Quadro 4 – Destinatários

Os projectos têm como destinatários crianças e/ou jovens, porque estes são o público directo do Programa Escolhas, principalmente aqueles onde se vê uma maior incidência dos riscos de exclusão, que se encontram nos contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

Verificamos, que todos os projectos trabalham com crianças e jovens das comunidades ciganas, excepto o projecto Gerações com Futuros (NC058) que trabalha só com jovens e, os projectos Novos Desafios II (LX113), Trampolim (NC013/C) e Multivivências (NC019), apenas, com as crianças.

Uma possível razão de querer trabalhar com este público-alvo, está ligada com o facto de ser mais fácil trabalhar com crianças, promovendo-lhes o gosto pela escola, bem como os hábitos positivos de relação com esta. Isto permitirá criar uma nova geração de jovens capazes de alterar as tendências negativas (insucesso e abandono escolar, absentismo escolar, analfabetismo ou baixa escolaridade), que caracterizam as comunidades ciganas em Portugal. Uma outra razão prende-se com a indisponibilidade dos jovens que deriva de diversos factores, tais como: localização, dificuldades de mobilidade, cultura, casamento precoce, as desigualdades de género existentes nestas culturas, e as obrigações que cada jovem tem com a sua comunidade.

Beneficiários	Projectos																		
	LX006	LX008	LX027	LX028	LX068	LX113	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	NC013/C	TOTAL
Professores																			6
Famíliares																			5

Quadro 5 – Beneficiários

Os beneficiários, tal como pudemos ver anteriormente, são todos aqueles que de forma indirecta participaram dos trabalhos ou actividades, tendo, sempre, proveito da situação.

No caso dos projectos envolvidos, foram quatro os tipos de *beneficiários* encontrados, mas, apenas dois se fizeram sentir com maior frequência, como é o caso dos *professores*

– destacados nos projectos Interligar (LX27), A Rodar (LX028), multisendas (NC135), T3tris (NC164), Encontros (SI034) e Intercool (SI041), - e dos *familiares*, referidos pelos projectos Interligar (LX27), Projecto Sementes (LX068), Gerações com Futuros (NC058), Multisendas (NC135) e Intercool (SI041).

Dos projectos referidos, três têm os dois tipos de beneficiários em análise. Estes beneficiários surgem no contexto destes projectos na tentativa de aproximar as comunidades ciganas à escola e vice-versa; acabar com os estigmas existentes por parte da população maioritária e da população cigana e, principalmente, co-responsabilizar os professores e os familiares no processo educativo destas crianças e jovens.

Caracterização do público-alvo	Projectos												
	LX 008	LX 27	LX 068	NC 013/C	NC 074	NC 144	NC 135	SI 001	SI 004	SI 012	SI 034	SI 041	Total
Pobreza													11
Desemprego													4

Quadro 6 – Caracterização do público-alvo

Na caracterização do público-alvo, os projectos Bola para Frente (LX008), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C), Tomar o Rumo Certo (NC074), Giro (NC144), Multisendas (NC135), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004), (Re)Cria (SI012) e Encontros (SI034), têm crianças e jovens oriundos de famílias pobres, apresentando poucas condições. Esta *pobreza* é consequência de uma outra caracterização feita, na ficha de práticas, apresentando valores consideráveis, que neste caso é o *desemprego*. O desemprego é sentido com maior gravidade nas famílias das crianças e jovens dos projectos: Interligar (LX27), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C) e Multisendas (NC135). Pode-se ver, ainda, que existem três projectos com os dois tipos de características designadas no quadro número 6.

Apesar de estas variáveis apresentarem um maior número de incidências, estando a primeira muito acima da média, as outras sub-categorias não deixam de ser importantes, uma vez que elas caracterizam o público-alvo.

As categorias, aqui mencionadas, são apenas de carácter negativo e, são um dos objectivos dos projectivos atenuar estes problemas. Refiro ainda, que na informação dada não consta nenhuma característica positiva.

Situação escolar (público-alvo)	Projectos										
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 068	NC 013/C	NC 058	NC 135	SI 001	SI 034	SI 041	TOTAL
Insucesso escolar											6
Escolaridade reduzida											5
Absentismo escolar											5

Quadro 7 - Situação escolar (público-alvo)

Ao questionarmos sobre a situação escolar destas crianças e jovens, verificamos que os projectos Poder Escolher (LX-006), Bola para a Frente (LX-008), Interligar (LX-27), Sementes (LX-068), Trampolim (NC-013/C), Gerações com Futuro (NC-058), Multisendas (NC-135), MUSEpe (SI001), Encontros (SI-034) e o Intercool (SI-041) têm crianças e jovens com grandes défices escolares, tendo taxas elevadas do *insucesso escolar* (6), *escolaridade reduzida* (5) e *absentismo escolar* (5).

Esta fraca adesão e adaptação à escola, por parte das crianças e jovens das comunidades ciganas, está relacionado com diversos factores, tais como: **tradição e cultura cigana** – para muitas famílias ciganas as suas crianças só vão à escola para aprender a ler e a

escrever, nomeadamente as meninas so vão até aparecer a sua primeira menstruação ficando depois a ajudar na lida da casa, já os rapazes fazem-no até estarem preparados para poderem tirar a carta de condução; **condições económicas e financeiras** – muitas famílias ciganas tentam ganhar os seus sustentos, através da venda ambulante, adivinhação e leitura das mãos, o que nem sempre é suficiente para sustentar toda a família, recorrendo, na maioria dos casos, a diversos apoios. Tudo isto faz com que as suas crianças tenham menos recursos e condições para estudar; **condições habitacionais** – as condições de vida em que estas famílias vivem, é uma outra entrave na educação escolar e aprendizagem dos seus filhos, porque muitos vivem numa situação de precariedade, habitando em bairros sociais, barracas de lata e/ou acampamentos com reduzidas condições básicas de vida. Para além disso, a distância de onde vivem para a escola, muitas vezes é grande e, as crianças na maioria dos casos, não têm como ir, sendo raro os dias em que vão. Para além do que já foi, aqui, mencionado, há muitos outros factores que influenciam e interferem nesta problemática entre as comunidades ciganas e a escola.

Tipos de rendimento (público-alvo)	Projectos						
	LX 006	LX 008	NC 74	NC 135	SI 001	SI 041	TOTAL
Rendimento social de inserção ou apoio familiar							5
Subsídio de desemprego							2

Quadro 8 – Nível de rendimento (público-alvo)

De acordo com o quadro 8, podemos verificar que os projectos Poder Escolher (LX-006), Bola para Frente (LX-008), Tomar o Rumo Certo (NC-074), MUSEpe (SI001) e Intercool (SI-041), mostraram uma transversalidade de resposta, designando o *Rendimento Social de Inserção ou Apoio Familiar*, como sendo o principal meio de sustento destes sujeitos. Além disso, dois projectos Poder Escolher (LX006) e Multisendas (NC135) referem a *apoios de subsídio de desemprego*. Isto acontece, porque existem muitas famílias ciganas em situações desfavorecidas, no desemprego e que carecem destes tipos de apoios e outros.

Tipo de habitação (público-alvo)	Projectos													
	LX	LX	LX	LX	LX	NC	NC	NC	NC	NC	NC	SI	SI	TOTAL
	006	008	27	028	068	013/C	044	74	135	144	164	012	034	
Habitação social														8
Barracas ou acampamentos														5

Quadro 9 - Tipo de habitação (público-alvo)

Relativamente ao *tipo de habitação*, os projectos Poder Escolher (LX-006), Bola para a Frente (LX-008), Interligar (LX-27), A Rodar (LX028), Sementes (LX-068), Trampolim (NC- 013/C), Percursos Alternativos (NC-044), Tomar o Rumo Certo (NC-74), Multisendas (NC-135), Giro (NC-144), T3tris (NC-164), (Re)cria (SI-012) e Encontros (SI-034), referem que grande parte das crianças e jovens provenientes da etnia cigana que fazem parte dos seus projectos, vivem em habitações sociais (8) e nas barracas ou acampamentos (5), apresentando a primeira, uma maior percentagem.

Problemas diagnosticados	Projectos																	
	LX 008	LX 27	LX 028	LX 068	LX 113	NC 013/C	NC 019	NC 044	NC 058	NC 074	NC 135	NC 144	NC 164	SI 001	SI 012	SI 034	SI 041	TOT AL
Insucesso e abandono escolar																		11
Absentismo escolar																		8
Analfabetismo ou baixa escolaridade																		5
Desvalorização e desenvolvimento escolar																		4
Conflitos étnicos/comportamentos de risco																		4

Quadro 10 – Problemas diagnosticados

Este quadro nº10, é relativo aos problemas diagnosticados, pelos projectos, na intervenção junto do público-alvo, onde foram evidenciadas 52 respostas, das quais apresentamos as 5 que tiveram uma maior frequência, que são: o ***abandono e insucesso escolar (11)*** presentes nos projectos Interligar (LX27), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C), Multivivências (NC019), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135), Giro (NC144), T3tris (NC164), (Re)Cria (SI012), Encontros (SI034) e Intercool (SI041); o ***absentismo escolar (8)***, nos projectos Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Trampolim (NC013/C), Multivivências (NC019), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135), Giro (NC144) e (Re)Cria (SI012); o ***analfabetismo ou baixa escolaridade (5)*** nos projectos Projecto Sementes (LX068), Novos Desafios II (LX113), Gerações com Futuros (NC058), Encontros (SI034) e Intercool (SI041); a ***desvalorização e desenvolvimento escolar (4)*** nos projectos Interligar (LX27), Percursos Alternativos (NC044), Multisendas (NC135) e MUSEpe (SI001) e, por fim, os ***problemas de conflitos étnicos ou comportamentos de riscos (4)*** nos projectos Bola para Frente (LX008), Trampolim (NC013/C), Multisendas (NC135) e MUSEpe (SI001).

Ao analisar o referido quadro, verificamos que os problemas apontados direccionam-se quase todos para o campo da educação, demonstrando que de Norte a Sul do país, as comunidades ciganas apresentam grandes défices nesta área, comprometendo, deste modo, a integração no meio escolar e social.

Objectivos dos projectos	Projectos																			TOTAL
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 028	LX 068	LX 113	NC 144	NC 013 /C	NC 019	NC 044	N C 058	N C 074	N C 135	N C 164	SI 001	SI 004	SI 012	SI 034	SI 041	
Promover o gosto pela escola e aumento de anos na escola																				9
Diminuir a taxa de absentismo																				5
Diminuir a taxa de insucesso e de abandono escolar																				5
Integração no meio escolar																				4
Fomentar o diálogo intercultural																				4
Promover aprendizagem (leitura/escrita e interpretação; concentração) e apoio nas disciplinas																				4

Quadro 11 – Objectivos dos projectos

De acordo com o quadro 11, os objectivos apresentados tendem para a área da educação, traduzindo-se no desejo de colmatar os problemas descritos anteriormente.

Das fichas analisadas, diferenciamos 64 objectivos, dos quais 6 conferem mais incidências, com totais acima da média designada, tais como: ***promover o gosto pela escola e aumento de anos na escola (9)***, para os projectos Poder Escolher (LX006), Projecto Sementes (LX068), Novos Desafios II (LX113), Trampolim (NC013/C), Percursos Alternativos (NC044), T3tris (NC164), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004) e Intercool (SI041).

Diminuir a taxa de absentismo (5), para os projectos Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Giro (NC144), Tomar o Rumor Certo (NC074) e Multisendas (NC135); ***Diminuir a taxa de insucesso e de abandono escolar (5)***, esta semelhança ocorre nos projectos Interligar (LX27), Projecto Sementes (LX068), Giro (NC144), Tomar o Rumor Certo (NC074) e Multisendas (NC135).

Integração no meio escolar(4), para os projectos Multivivências (NC019), Percursos Alternativos (NC044), Gerações com Futuros (NC058) e (Re)Cria (SI012); ***fomentar o diálogo intercultural (4)***, para os projectos Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), Multisendas (NC135) e Encontros (SI034).

Por fim, ***Promover aprendizagem (leitura/escrita e interpretação; concentração) e apoio nas disciplinas (4)***, visados pelos projectos Tomar o Rumor Certo (NC074), Inclusão pela Arte II (SI004), (Re)Cria (SI012) e Intercool (SI041) com o propósito de.

Estratégias utilizadas nos projectos	Projectos																			TO-TAL
	LX006	LX008	LX027	LX028	LX068	LX113	NC013/C	NC044	NC058	NC074	NC135	NC164	NC173	NC175	NC176	SI001	SI004	SI012	SI034	
Acompanha-mento e estratégias pedagógicas ao nível do apoio escolar																				9
Actividades de carácter não-formal																				8
Acções que promovem a partilha de conhecimentos e interacção																				5

Quadro 12 – Estratégias utilizadas nos projectos

De acordo com o quadro número 12 as estratégias mais utilizadas são o *acompanhamento e estratégias pedagógicas ao nível do apoio escolar (9)*, nomeadamente nos projectos Poder Escolher (LX006), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Novos Desafios II (LX113), Multivivências (NC019), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135) e (Re)Cria (SI012); as *Actividades de carácter não-formal, identificada por (8)*, desenvolvidas nos projectos, Bola para Frente (LX008), A Rodar (LX028), Trampolim (NC013/C), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135), T3tris (NC164), Inclusão pela Arte II (SI004) e Intercool (SI041); *Acções que promovem a partilha de conhecimentos e interacção (5)*, posta em prática nos projectos, Sementes (LX068), Giro (NC144), Trampolim (NC013/C), Gerações com Futuros (NC058) e Encontros (SI034).

Componente intercultural	Projectos																		
	LX 006	L X 00 8	L X 27	L X 02 8	L X 06 8	L X 11 3	N C 01 3/ C	N C 04 4	N C 05 8	N C 07 4	N C 13 5	N C 14 4	N C 16 4	SI 00 1	SI 00 4	SI 01 2	SI 03 4	SI 04 1	TOTAL
Aceitação da diversidade cultural e sua valorização																			12
Coesão social																			8
Compreensão das culturas																			8
Reforço da comunicação e do diálogo intercultural																			8
Actividades e dinamização de espaços/interacção entre culturas																			8
Participação cívica																			7

Quadro 13 – Componente intercultural

Ao tentar saber de que forma a intervenção, dos projectos, se enquadra nos princípios da Educação Intercultural, se desenvolvem práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro e pela sua cultura e se trabalham as questões da desmistificação de estereótipos e do reforço do diálogo intercultural, muitas foram as respostas encontradas, que se prendem com a inertculturalidade, apesar de haver um número reduzido de projectos que desenvolvem práticas envolvendo as comunidades ciganas e a população maioritária. No entanto, de um modo geral, há 68 respostas diversificadas.

No entanto, para analisar este campo, foram 6 as respostas escolhidas, uma vez que estas se encontram acima da média, estabelecida na tal grelha. Neste sentido, temos a ***aceitação da diversidade cultural e sua valorização***, trabalhada por 8 projectos, o Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068, Trampolim (NC013/C), Gerações com Futuros (NC058), Giro (NC144), T3tris (NC164), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004) e (Re)Cria (SI012). Trabalhos que tendem para a ***coesão social***, desenvolvidos por 8 projectos, como o Poder Escolher (LX006), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C), Percursos Alternativos (NC044), MUSEpe (SI001) e Encontros (SI034); para a ***compreensão das culturas***, em 8 projectos como o Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Trampolim (NC013/C), Gerações com Futuros (NC058), T3tris (NC164) e MUSEpe (SI001); para o ***reforço da comunicação e do diálogo intercultural***, também em seis projectos – Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Gerações com Futuros (NC058), MUSEpe (SI001), Inclusão pela Arte II (SI004) e Encontros (SI034); para as ***actividades e dinamização de espaços/interacção entre culturas***, nos projectos Novos Desafios II (LX113), Trampolim (NC013/C), Multisendas (NC135), Giro (NC144), T3tris (NC164), Inclusão pela Arte II (SI004), Encontros (SI034) e Intercool (SI041) e, por fim, acções que promovem a ***participação cívica***, trabalhadas nos projectos Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), A Rodar (LX028), Projecto Sementes (LX068), Trampolim (NC013/C), Tomar o Rumo Certo (NC074) e MUSEpe (SI001).

Dificuldades sentidas	Projectos																	
	L X 00 6	L X 00 8	L X 27	L X 06 8	L X 11 3	NC 013/ C	N C 01 9	N C 04 4	N C 05 8	N C 07 4	N C 13 5	N C 14 4	N C 16 4	SI 00 4	SI 01 2	SI 03 4	SI 04 1	TOTA L
Assiduidade das crianças																		6
No Combate à estigmatização																		4
Resistência da criança e jovem à aprendizagem																		4
Desigualdades de género nas comunidades ciganas																		3
Valorização da escola																		3

Quadro 14 – Dificuldades sentidas

Uma vez que a população cigana apresenta características muito fortes, quisemos saber quais as dificuldades encontradas ao trabalhar com as crianças e jovens provenientes desta minoria étnica. Deste modo, verificamos que existem 5 dificuldades transversais a muitos projectos, que são: *a assiduidade das crianças*, mencionadas por 6 projectos, Poder Escolher (LX006), Novos Desafios II (LX113), Multivivências (NC019), Percursos Alternativos (NC044), Giro (NC144), Intercool (SI041); o *combate ao estigma dos professores e da população face aos alunos da etnia cigana e aproximação entre as comunidades*, que é um dos entraves dos projectos Giro (NC144), T3tris (NC164), (Re)Cria (SI012) e Encontros (SI034); a *resistência do público-alvo à concentração, coordenação e aprendizagem*, encontrados nos projectos Trampolim (NC013/C), Percursos Alternativos (NC044), Gerações com Futuros (NC058) e Multisendas (NC135); *as desigualdades de género nas comunidades ciganas* que os Multisendas (NC135), Encontros (SI034) e Intercool (SI041) referiram e, a *dificuldade de Sensibilização das famílias e crianças para a importância da escola* que os projectos Giro (NC144), T3tris (NC164) e Intercool (SI041) deparam-se.

Resultados alcançados	Projectos																	
	LX 006	LX 008	LX 27	LX 028	LX 068	LX 113	NC 019	NC 044	NC 058	NC 074	NC 135	NC 144	NC 164	SI 004	SI 012	SI 034	SI 041	TOTAL
Aumento do sucesso escolar																		7
Aumento da taxa de inscrição e permanência das crianças e jovens na escola																		7
Contacto Intercultural																		5
Diminuição do absentismo e abandono escolar																		5
Aumento de participação da étnia cigana no projecto																		4
Aquisição de competências																		4

Quadro 15 – Resultados alcançados

Apesar de serem muitos os problemas e dificuldades encontradas, muitos projectos conseguiram alcançar os seus objectivos e, encontramos semelhanças de casos de sucessos nos diferentes projectos, tais como: aumento do sucesso escolar - Poder Escolher (LX006), Projecto Sementes (LX068), Percursos Alternativos (NC044), Tomar o Rumo Certo (NC074), Multisendas (NC135), Giro (NC144) e T3tris (NC164); o aumento da taxa de inscrição e permanência das crianças e jovens na escola - Poder Escolher (LX006), Interligar (LX27), A Rodar (LX028), Multivivências (NC019), Gerações com Futuros (NC058), Multisendas (NC135) e T3tris (NC164); o envolvimento de números significativos de sujeitos de etnia cigana e de sujeitos pertencentes à cultura maioritária, em acções de partilha e contacto intercultural - Poder Escolher (LX006), Bola para Frente (LX008), Projecto Sementes (LX068), Gerações com Futuros (NC058) e Inclusão pela Arte II (SI004); a diminuição do absentismo e

abandono escolar - A Rodar (LX028), Multivivências (NC019), Tomar o Rumo Certo (NC074), (Re)Cria (SI012) e Encontros (SI034); o aumento de assiduidade da etnia cigana no projecto - Bola para Frente (LX008), Gerações com Futuros (NC058), Encontros (SI034) e Intercool (SI041) e aquisição de competências - Projecto Sementes (LX068), Gerações com Futuros (NC058), Giro (NC144) e Encontros (SI034).

Capítulo V – Práticas Promissoras²⁶

O facto de as comunidades ciganas apresentarem um grande défice na área da educação escolar provoca discriminação e exclusão escolar. O Programa Escolhas, através de 75 projectos locais patrocinados, direccionou a sua missão também no sentido de contribuir para a inclusão escolar e social das crianças destas comunidades.

Neste sentido, através da Ficha de Práticas, conseguimos caracterizar um conjunto de práticas promissoras formais e não-formais, implementadas em 19 projectos locais, junto de crianças e jovens de comunidades ciganas, as quais revelaram algumas evidências que permitem inferir que têm ajudado a reduzir estes problemas.

Deste modo, passo a apresentar os projectos e as suas práticas:

NC-013/C/E4G - Projecto Trampolim

Entidade Promotora: Câmara Municipal de Coimbra

Concelho: Coimbra

Descrição da Prática: Animação de Recreios na EB1 do Ingote - Actividade integrada na Medida I - acção estratégica da inclusão escolar e educação não formal - que tem por objectivo diminuir comportamentos de risco e conflitualidade junto das crianças da EB1 do Ingote. São desenvolvidas actividades orientadas de carácter não-formal temáticas e livres (dinâmicas de grupo, jogos de ar livre, jogos desportivos, entre outros) durante o período de recreio escolar 4 x por semana. As actividades desenvolvidas são planificadas com os docentes considerando problemáticas, necessidades e potencialidades das crianças. Pretende-se promover a interculturalidade, o bem-estar escolar, prevenir comportamentos de risco, fomentar interesse e identificação para com o meio escolar contribuindo para maior sucesso e assiduidade.

NC-019/N/E4G – Multivivências

Entidade Promotora: Cerciespinho - Cooperativa de Educação e Reabilitação

Concelho: Espinho

Descrição da Prática: Actividade "Comboio Escolar" - esta actividade realiza-se de manhã, tendo como finalidade ir buscar as crianças a casa, que residem no Bairro da

²⁶ As informações apresentadas neste capítulo que descrevem as práticas têm como fonte a Ficha de Práticas, em Anexo 4.

Ponte Anta e que frequentam a escola E.B1, que está situada neste mesmo bairro.

NC-044/C/E4G - Percursos Alternativos

Entidade Promotora: Barafunda - Associação Juvenil de Cultura e Solidariedade Social

Concelho: Alcobaça

Descrição da Prática: Actividade CID Escola Virtual - realização de exercícios escolares através de jogos no computador.

NC-058/C/E4G - "Gerações com Futuros"

Entidade Promotora: Associação Integrar

Concelho: Coimbra

Descrição da Prática: Sessões de Alfabetização de jovens e adultos pertencentes às comunidades ciganas.

NC-074/C/E4G - (Tomar) O Rumo Certo

Entidade Promotora: CIRE - Centro de Integração e Reabilitação de Tomar

Concelho: Tomar

Descrição da Prática: Metodologia Participativa e o Empowerment²⁷. A partir desta estratégia de intervenção são delineadas e criadas as actividades que melhor se adequam ao perfil dos jovens. Os jovens do projecto participam na criação, implementação e avaliação das actividades, podendo de igual modo, escolher quais as actividades a frequentar. Deste modo, sentem que as suas ideias são ouvidas e respeitadas, promovendo a capacitação e o sentido de pertença ao projecto. Esta metodologia é a base fundamental de todas as actividades.

NC-135/C/E4G – MultiSendas

Entidade Promotora: Cáritas Diocesana de Aveiro

Concelho: Aveiro

Descrição da Prática: Mediação: momentos de inter-conhecimento e aproximação entre escola e pais. Esta mediação centra-se em momentos de reunião, diálogo e discussão conjunta das melhores estratégias para o sucesso escolar das crianças e

²⁷ Empowerment parte da ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da organização. Informação consultada no site: <http://pt.wikipedia.org>.

diminuição do seu absentismo (reuniões de pais e professores, sensibilização junto dos pais, trabalho de convergência com professores, auscultação junto dos próprios alunos).

NC-144/N/E4G - GIRO - Gentes e Identidades, Respostas e Opções

Entidade Promotora: Município de Vila Verde

Concelho: Vila Verde

Descrição da Prática: Programa de Auto-Regulação "Sarilhos do Amarelo". Em parceria com a Universidade do Minho, concretamente com a equipa de investigação em educação do Dr. Pedro Rosário.

NC-164/N/E4G - Projecto t3tris

Entidade Promotora: Centro Cultural e Social de Santo Adrião

Concelho: Braga

Descrição da Prática: Promoção do estudo - acção composta por explicações; consultadorias a professores; grupos informais de alunos para discussão de assuntos relacionados com a escola; mediação escolar e familiar.

LX-006/L/E4G - Poder (Es)Colher

Entidade Promotora: Associação para a Promoção da Saúde e Desenvolvimento Comunitário

Concelho: Vila Franca de Xira

Descrição da Prática: Actividades de desenvolvimento pessoal, social e escolar que potenciem a inclusão/sucesso escolares, o conhecimento e valorização dos aspectos culturais e ainda disseminação dos mesmos junto da restante comunidade.

LX-008/L/E4G - Bola Pra Frente

Entidade Promotora: Associação Nacional de Futebol de Rua

Concelho: Lisboa

Descrição da Prática: Treino sócio-desportivo de Futebol de Rua. Este desporto inclusivo permite superar o futebol como mero desporto e diversão e transformar um simples jogo de futebol no bairro, num desafio de mudança social. De forma praticamente inobservada, o futebol de rua, engloba um conjunto de aspectos facilitadores de sociabilidade positiva, composta por uma estrutura social que promove competências psicossociais. Constitui uma forma imediata de cativar e de subtilmente

educar para os valores, sendo o objectivo central que os valores e hábitos de comportamento, trabalhados em contexto de treino sócio-desportivo, se reflectam em outras dimensões. Esta prática permite a participação de todos independentemente da idade, sexo ou etnia. Esta prática articula-se com outras acções do projecto.

LX-027/L/E4G – Interligar

Entidade Promotora: Movimento SOS Racismo

Concelho: Lisboa

Descrição da Prática: Acompanhamento integrado (Escola/Família/Projecto) com sistema de recompensas. Sessões de educação para a interculturalidade. O projecto funciona num sistema de recompensas, condicionando algumas actividades à frequência na escola. Isto só é possível com acompanhamento integrado com a escola e com a família.

LX-028/L/E4G - A RODAR

Entidade Promotora: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PRÉ ESCOLAR, Comité Português

Concelho: Amadora

Descrição da Prática: Escolinha de Futebol. Como estratégias, faz-se o controlo de faltas escolares semanalmente junto dos professores, assim como a avaliação do comportamento. Apenas se não tiverem faltas podem frequentar o treino. Tem como factor inovador, os treinos serem dados por jovens do bairro que têm já uma relação estabelecida com as crianças.

LX-068/L/E4G - Projecto Sementes

Entidade Promotora: Junta de Freguesia do Beato

Concelho: Lisboa

Descrição da Prática: Estudo Acompanhado e Associativismo Apoiado. Estudo Acompanhado, feito junto das crianças e jovens que ainda se encontram no sistema escolar. São momentos de estudo com técnicas de recuperação de aprendizagens e de motivação para a Leitura e Escrita. Criação de uma turma PIEF²⁸ para jovens entre os 14 e os 18 anos que estejam em abandono escolar.

²⁸ PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

LX-113/L/E4G - Novos Desafios II**Entidade Promotora:** Casa Seis - Associação Para o Desenvolvimento Comunitário**Concelho:** Sintra

Descrição da Prática: Atelier Lúdico-pedagógicos com a População Cigana - espaço de inclusão criado para as crianças e jovens da população cigana, que lhes permite desenvolver um conjunto de actividades às quais não estão habituadas, nomeadamente: pinturas, recortes, percussão, capoeira (etc).

SI-001/AL/E4G – MUSEpe**Entidade Promotora:** Associação Menuhin Portugal**Concelho:** Évora

Descrição da Prática: Metodologia e Actividades artístico-pedagógicas MUS-E. A metodologia artístico-pedagógica MUS-E consiste numa prática triangular entre artista (qualquer área de expressão artística), professor (1º ciclo) ou educador/a (JI) e alunos em que as sessões artístico-pedagógicas de 45 minutos (3 correspondem aos 10% de tempo afecto às áreas de expressão no currículo do 1º ciclo) são planificadas conjuntamente entre professor/a e artista tendo em vista a aplicação de uma metodologia de projecto e o cumprimento de objectivos artísticos (do currículo das áreas de expressão) e pedagógicos (relação entre alunos mas também conteúdos curriculares).

SI-004/AL/E4G - Inclusão Pela Arte (II)**Entidade Promotora:** Centro Social Cultural e Recreativo do Bairro da Esperança**Concelho:** Beja

Descrição da Prática: Animação de Pátio em ambiente escolar.

SI-012/ALG/E4G - (Re)cria - centro de recursos itinerante do algarve**Entidade Promotora:** AAPACDM**Concelho:** Faro

Descrição da Prática: Tutorias em Meio Escolar. O êxito desta intervenção prende-se essencialmente na proximidade que os técnicos estabeleceram com os jovens e com as respectivas famílias.

SI-034/AL/E4G – Encontros**Entidade Promotora:** ADCMoura**Concelho:** Moura

Descrição da Prática: Inclusão escolar de comunidades ciganas em contexto rural. PIEF de 2º ciclo: a medida consiste na criação de um currículo adaptado às necessidades

dos jovens ciganos. Mais importante é a possibilidade de descentralizar a turma na própria aldeia do Sobral. Curso de alfabetização de adultos: organização de um curso de 2h diárias durante 5 meses de alfabetização. Horário pós laboral, turma homogénea de jovens ciganos.

SI-041/AL/E4G - Intercool - Inclusão e Cooperação pelo Desenvolvimento Social
Entidade Promotora: Câmara Municipal de Serpa

Concelho: Serpa

Descrição da Prática: Acompanhamento do Grupo/Turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), medida educativa coordenada pelo PIEC - Programa para a Inclusão E Cidadania. O acompanhamento do Grupo/Turma PIEF ocorre tanto na Escola do Ribeirinho (sede do Projecto Intercool), como em ambiente escolar, na EBI JI de Pias (onde funciona o Grupo/Turma PIEF), como em domicílio e consiste em acompanhar o Grupo/Turma PIEF, nomeadamente através da intervenção com os jovens integrados no Grupo/ Turma, familiares destes jovens e articulação com a Equipa Técnico-Pedagógica.

Os 19 projectos que aqui são apresentados como tendo práticas promissoras, são projectos que atendendo ao nosso pedido, responderam livremente à Ficha de Práticas e, como pretendíamos utilizar as informações desta ficha, não utilizamos nenhum critério de selecção, sendo tidas em conta todas as práticas. Foi uma participação voluntária dos projectos, que partilharam connosco as suas práticas, práticas essas que têm proporcionado às comunidades ciganas da população alvo, um leque de conhecimentos, através de actividades e de experiência que permitam a melhoria da sua qualidade de vida e do seu bem-estar social.

Esta variedade de práticas existentes, neste caso, bem sucedidas, deram grandes contributos para a preparação do Encontro Temático, porque são modelos que podem servir de referência para trabalhos semelhantes.

5.1 – Pontos em Comuns

Analisando a Ficha de Práticas, encontramos pontos comuns a quase todos os projectos, tais como:

- **Abordagens integradas:** porque foram práticas bem sucedidas, tendo em conta a grande problemática das comunidades ciganas, dando grande importância à relação existente entre a exclusão social e a discriminação no âmbito da educação.
- **Envolvimento e valorização cultura cigana:** quase todos os projectos têm práticas que envolvem as escolas/famílias e alunos, promovendo o conhecimento das culturas, aceitação da cultura e sua valorização, entre outros aspectos.
- **Criação de acções de formação:** alguns projectos desenvolveram formações de apoio, envolvendo as crianças e os jovens, as suas famílias ou os professores, como forma de apoiar e dar acompanhamento ao público-alvo.
- **Recolha de informação:** na medida em que todos os projectos contribuíram para a recolha de informação sobre a situação das comunidades ciganas no âmbito da educação, orientando e acompanhando o público-alvo de forma a reduzir os problemas existentes.
- **Foco anti-discriminação:** todos os projectos desenvolvem trabalhos que tem como finalidade acabar ou reduzir os preconceitos e estereótipos que envolvem esta população alvo e que são entraves para a inclusão social e escolar.

Para criar esta lista de pontos em comuns, tive em conta alguns trabalhos de mesma natureza, desenvolvidos com comunidades ciganas nomeadamente o “Manual de Boas Práticas Roma Edem²⁹”.

²⁹ Retirado em: <http://www.gitanos.org>

Reflexão Final

Reflectindo sobre todo o meu percurso, desde o momento da escolha do lugar para estagiar até à conclusão do estágio e, conseqüentemente do meu relatório de estágio, olhando para trás, dou conta de vários conhecimentos adquiridos e experiências vividas que provocaram mudanças em mim.

Encontrar um lugar para estagiar estava a ser muito difícil, porque queria ter a certeza de que iria trabalhar num sítio que me permitisse várias aprendizagens; onde a minha integração fosse fácil; onde pudesse colocar em prática todos os conhecimentos produzidos, durante todo o percurso escolar, e principalmente, um local onde pudesse intervir directamente no local do meu estudo. No entanto, como não sabia exactamente o que queria fazer, apoiada e sugerida pela orientadora do curso, decidi ir para a SEDE do Programa Escolhas, que como já referi, desenvolve trabalhos que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de meios socioeconómicos vulneráveis, dando especial atenção às minorias étnicas e descendentes de imigrantes, tendo em vista a igualdade de oportunidades e a coesão social.

Por ter desenvolvido trabalhos em dois projectos Escolhas e queria que o meu trabalho de estágio fosse algo diferente, não fiquei muito motivada.

Quando entrei na Equipa Central, toda a equipa, de um modo geral, foi muito acolhedora, não mostrando nenhum obstáculo à minha integração, fazendo tudo para que tanto eu, como as minhas colegas de estágio pudéssemos sentir integradas. Principalmente o meu coordenador, que foi a pessoa que mais motivação deu-me para trabalhar no Programa, dando apoio e atenção em todos os momentos. Por outro lado, os momentos de convívio com alguns elementos, para além de promover a minha integração no Programa, originaram grandes laços de amizade, com alguns elementos. Toda a receptividade da Equipa Central foi fundamental para o sucesso do meu trabalho.

Mesmo sabendo que a minha entrada no Programa Escolhas, seria meramente um trabalho de estágio curricular, mas que no fundo as minhas competências seriam tidas em conta e avaliadas no fim, este sentimento de incapacidade fez-se sentir, logo, no início do estágio, porque quando ficou decidido qual seria o meu trabalho, fiquei com

medo de não conseguir alcançar o pretendido, provocando alguns momentos de desânimo. Após todo o processo inicial de conhecimento e integração no local de estágio, a passo e passo fui conseguindo adquirindo auto-confiança, acreditando que seria capaz de ultrapassar todos os obstáculos e responder ao que me era pedido. Fruto desta auto-confiança é este presente trabalho. O acompanhamento e o apoio do Coordenador foram muito importantes para que tudo corresse bem.

Este estágio, surpreendeu-me muito pela positiva, porque pude desenvolver um trabalho, que de todo, era desconhecido por mim, facultando-me diversas aprendizagens. Ou seja, tendo em conta a minha área de especialização, realizar um trabalho sobre a etnia cigana, permitiu-me conhecer um pouco, a realidade destas comunidades, tirando-me, deste modo, do grupo maioritário de pessoas, que desconhece, por completo, as histórias deste povo.

Porém, o facto de não ter sido possível, ter uma intervenção directa junto das comunidades ciganas, deixou-me um pouco desiludida, mas em contra partida, numa das actividades desenvolvidas (Encontro Temático), tive a oportunidade de, pelo menos estabelecer contacto com dois membros destas comunidades, deixando-me muito intergada e interessada em saber mais sobre a cultura, tradição, valores e histórias deste grupo étnico minoritário. Analisar as fichas dos 19 projectos, fez-me apearceber das várias situações degradantes em que muitas destas comunidades se encontram deixou-me muito pensativa e a olhar para a vida não pensando só em mim, no entanto fiquei muito satisfeita por saber que há projectos que estão a trabalhar para mudar a real situação das comunidades ciganas.

Faz quase 4 meses que terminei o meu estágio. Os meses em que decorreu o meu trabalho foram meses de muito trabalho, mas principalmente de muitas aprendizagens. Todo o trabalho produzido no Programa Escolhas, bem como as várias participações em actividades realizadas no âmbito deste Programa, ou não, levaram-me a crescer como pessoa mas também como profissional. Durante este período consegui vários conhecimentos e vitórias, mas também houve momentos de desmotivação, momentos em que tudo deixava de fazer sentido, momentos em que perdi muitas horas de sono.

Neste sentido, este estágio permitiu-me a renovação de certos conhecimentos e novos saberes, tais como: actuar mediante várias situações, em que poderei encontrar no

trabalho em grupo e não só; aumentar o sentido de responsabilidade; pôr em prática os conhecimentos adquiridos, como a recolha de dados e tratamento dos mesmos; novos saberes e competências, desenvolvendo as minhas capacidades e destrezas para a realização de tarefas específicas, nomeadamente a preparação do Encontro Temático e a sua realização; conhecimento funcional do Programa; pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, criatividade, integração, tomada de decisão, resolução de problemas e comunicação interpessoal e, permitiu-me reconhecer o papel que cada um de nós pode ter para promover a inclusão de crianças e jovens de etnia cigana.

Focando-me, agora, nos objectivos principais deste trabalho que eram a caracterização de um conjunto de práticas educativas formais e não-formais, desenvolvidos nos projectos no âmbito do Programa Escolhas no sentido de contribuírem para a mitigação das disparidades no acesso à educação, formação e no reforço das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; a preparação de um encontro temático, submetido ao tema – *Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas* e a preparação de material para uma futura publicação e/ou prossecução de um outro encontro temático, é de salientar que foram trabalhos com algum grau de dificuldade, o que é muito bom para mim, dando-me mais “bagagem” e experiência no assunto, podendo ser futuramente uma das áreas profissionais em que me poderei inserir.

No que respeita à Ficha de Práticas, como já foi referido, dos 75 *e-mails* endereçados, apenas 19 responderam e, destes, apesar de que nem todos os coordenadores dos projectos terem respondido a tudo que lhes era pedido, conseguimos dar continuação ao trabalho, recolhendo um conjunto de práticas diversificadas, algumas transversais a alguns projectos Escolhas, que têm sido desenvolvido com as crianças e jovens, promovendo a inclusão social e escolar destes. Estas práticas revelam a necessidade de cada projecto, na produção de acções que consigam dar respostas aos problemas da população minoritária, onde são utilizadas técnicas formais e não-formais, que se complementam e tendem para as mesmas causas.

No que se refere ao Encontro Temático, que teve como objectivo reunir profissionais, instituições, académicos, estudantes e representantes da comunidade na mesma “mesa” e dar a conhecer diferentes práticas promissoras com a etnia cigana, em duas vertentes: inclusão escolar e inclusão social, é de salientar que a grande divulgação efectuada

sobre o evento, permitiu atingir um número de inscritos acima dos 300 indivíduos, sendo que tivemos de fechar as inscrições porque ultrapassámos a capacidade do anfiteatro. Posso afirmar que a temática escolhida, foi a “chave” para a existência de todos os inscritos, de norte a sul do país, permitindo com que este objectivo se realizasse.

Por outro lado, este sucesso nas inscrições pode em parte ser explicado pela falta de eventos dedicados especificamente a esta temática, algo que valorizou o encontro, mas ao mesmo tempo colocou-nos uma dose acrescida de responsabilidade pois as expectativas dos participantes eram muito elevadas. No entanto, como, já, tive a oportunidade de referir anteriormente, o Encontro Temático foi muito bem sucedido.

É de referir que tínhamos o objectivo de envolver a comunidade cigana não apenas na audiência, mas também enquanto oradores. Este aspecto foi conseguido com sucesso, sobretudo na mesa dedicada às histórias contadas na primeira pessoa, onde os oradores deram a conhecer um pouco dos seus percursos de vida, tocando em aspectos específicos da cultura cigana.

Em suma, posso referir que o Encontro Temático foi uma forma encontrada para: i) alertar o público em geral e as entidades privadas e estatais para a necessidade de respostas concretas e em parceira, face a actual situação das comunidades ciganas, especificamente no campo da educação; ii) criar oportunidades e motivar os diferentes participantes a replicarem a experiência localmente, através da realização de encontros temáticos e tertúlias com os diferentes actores locais; iii) reforçar a importância do trabalho em parceria (no encontro estiveram representadas instituições com peso e grande actuação na área da educação).

Posto isto, é de realçar que a avaliação dos participantes sobre o Encontro Temático foi marcadamente positiva. Através desta mesma avaliação, foi dada um grande enfoque à Educação Intercultural, estando subjacente em todo processo. Neste sentido, temos como ponto de partida comum a promoção social das comunidades ciganas, algo que é multidimensional, sendo que estrategicamente optámos por realizar um enfoque na dimensão educacional, onde a educação básica, foi por nós assumida enquanto um dos pilares centrais, para a inclusão.

Todo o trabalho de pesquisa, recolha de informação, a elaboração e realização das Fichas de Práticas e, também a preparação e realização do Encontro Temático, foi valorizado pelo Programa Escolhas, existindo interesse na sua publicação e divulgação junto a diferentes públicos. Isto é, como não foi possível a realização de um caderno de práticas educativas, realizadas pelos projectos Escolhas com crianças e jovens de comunidades ciganas, que tenham promovido mudanças positivas e a inclusão social e escolar; o Programa Escolhas considera a hipótese e a vontade de fazer a publicação dessas práticas. Para tal, utilizavam todas as informações recolhidas através da Ficha de Práticas e do Encontro temático.

Não consegui realizar o tal caderno de práticas promissoras, em que o objectivo era publicá-lo, porque não cheguei a nenhuma proposta de texto para ser editado. O facto de toda a Equipa Central estar centrada na preparação de actividades de comemoração do 10º aniversário do PE, fez com que esse caderno não fosse realizado.

Um outro aspecto menos conseguido prende-se com o número de poucos questionários respondidos, e dos que recebemos nem todas as áreas estavam preenchidas. No entanto, acredito que o facto de ter enviado tardeamente os questionários, é o motivo de poucas avaliações tidas, uma vez que as pessoas que estavam presentes e com quem pude falar, mostraram-se muito satisfeitas com o evento.

Este trabalho permitiu-me, ainda, compreender que a sociedade não tem em conta a diversidade cultural, uma vez que ainda existem muitos obstáculos que dificultam a integração escolar, social e económica, das comunidades ciganas, criando, assim, barreiras. Sendo a escola um dos espaços de socialização, onde se espera que se transmitam valores que promovam uma educação intercultural, mais justa e equitativa, esta deveria ser uma das principais instâncias a lutar contra estas desigualdades. Deste modo, Pereira (2004, p. 29) refere que “as atitudes do professor são uma questão central na educação multicultural”.

Por outro lado, as comunidades ciganas, para além dos vários problemas e situações desfavoráveis com que se confrontam diariamente, por apresentarem características muito próprias e, também por demonstrarem pouco interesse pela escola, apresentando várias resistências, coloca-as numa situação de conflito com o Estado e com a sociedade em geral. Neste sentido, tal como refere Pereira (2004, p.91), torna-se “urgente a educação

para a tolerância, para o respeito pela diferença, para aprendizagem da convivência com o diferente, para o encarar do diálogo entre todos como enriquecimento múltiplo”.

A grande aprendizagem que retiro com a realização deste trabalho assenta, na ideia de que todos nós somos responsáveis por desenvolver uma educação intercultural e consequentemente uma sociedade inclusiva. A sociedade devia estar consciencializada para a inclusão, dado que enquanto cidadãos deveríamos ter um papel activo na sensibilização para uma sociedade equitativa. De acordo com Santos (2002, cit. in Lodi, 2004) a inserção é um problema de toda a sociedade e não apenas da pessoa.

Deste modo, cabe às escolas prepararem os alunos para os desafios da sociedade multicultural, respondendo às necessidades dessa heterogeneidade através de uma educação intercultural. A educação intercultural centra-se na valorização de todas as culturas, pressupondo que podemos aprender na interacção, uns com os outros (César & Kumpulainen, 2009). Segundo Ouellet (1991), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos minoritários, uma melhor compreensão, respeito, aceitação e partilha das culturas nas sociedades modernas, uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes e atitudes mais adaptadas ao contexto de diversidade cultural em que vivemos. Assim, permite uma maior aceitação e participação de todas as pessoas, independentemente da sua diferença, o que, neste caso, evitaria situações de exclusão, como as que acontecem com as comunidades ciganas.

Contudo, só é possível uma educação que responda aos problemas inerentes a uma sociedade multicultural quando são envolvidos todos os intervenientes no processo educativo. Assim, os professores desempenham um papel crucial na construção dos currículos baseados numa educação intercultural, promovendo interacções multiculturais positivas entre todos os agentes educativos.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Basei, P.& Filho, W. (2008, p.2). *Educação Física escolar na busca de interlocuções: repensando a formação de professores para uma educação intercultural*. Brasil

Bitti, M. (2009, p.55). *Aprender na diversidade: a perspectiva das crianças e jovens no âmbito do Programa Escolhas*. Tese de Mestrado: Educação Intercultural. Universidade de Lisboa [Documento policopiado]

Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Braga [Tese de doutoramento, documento policopiado]

Caré, M. (2010, pp. 31-32). *Ciganos em Portugal: Educação e Género*. Tese de Mestrado: Tese de Mestrado: Educação Intercultural. Universidade de Lisboa [Documento policopiado]

Casa-Nova, M. J. (2006). *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. *Revista Interações*, 2, PP. 155-182.

César, M. & Kumpulainen, K. (2009, p. 385). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Cohen, L. e Manion, L. (1990). Métodos de Investigacion Educativa. Madrid: Editorial

Correia, J. (2004, pp. 4-11). Evolução do pensamento cigano sobre a escola: estudo de uma comunidade (Dissertação de mestrado: Educação Intercultural. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa [Documento Policopiado]

Cyrulnik, B. (1999, p. 10). Uma infelicidade maravilhosa: vencer os fracassos da infância. Paris: Ambar. Dpem/seb/mec. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: Mec/

Educação para todos, 2000:18-20: *O Compromisso de Dakar*. Fórum Mundial de Educação. Ed. 2. Pesquisado a 10.02.2011
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

Gabriel, F. (2007, pp.56-57). O Multiculturalismo Na Escola: O caso dos alunos de etnia cigana. Tese de Mestrado em relações interculturais.

Retirado em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt> (19 Junho)

Hill, M. (2009). Investigação por Questionário. Lisboa

Jorge, A. et al. (2007, pp. 15-19). Ciganos e Cidadania(s). Mirna Montenegro: nota de apresentação, Rui Canário. Instituto das Comunicações Educativas. Setúbal

Liégeois, Jean Pierre (1989, pp.75-76) – Ciganos e Itinerantes. Lisboa: Santa Casa da

Liégeois, Jean Pierre (2001) - Minoria e Escolarização: o rumo cigano. Centro de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, Lisboa: ME

Lodi, L. H. 2004. Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio. In Misericórdia de Lisboa.

Montenegro, M. (2003, p. 74). Aprendendo com ciganos: Processos de Ecoformação (prof. Rui Canário). Lisboa: Educa – Formação nº 10

Montenegro, M. (org.) (1999, p.17). Ciganos e Educação. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE. Setúbal.

Montenegro, M. (org.) (2007, p.19- 81). Ciganos e Cidadania(s). Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE. Setúbal.

Ouellet F.(1991). L'éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres.Paris: L'Harmattan.

Ouellet F.(1991, pp.29-30). O que quero dizer quando penso em educação intercultural? Retirado a Maio, 15, 2010 de <http://www.entreculturas.pt>

Ouellet, F. (2002) Les Défis du Pluralisme en Éducation. Paris: L'Harmattan.

Pereira, A. (2004). Educação Multicultural: Teorias e Práticas. Porto: ASA Editores.

PERES, A. N. (1996). Educação Intercultural Utopia ou Realidade – processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola, (Genebra e Chaves), Porto, profedições.

Portugal Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995, p. 15-113). Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas. Educação Multicultural: Ana Maria Cotrim, et al.

Programa Escolhas, (2010, Setembro). Educação: Uma escolha de futuro. Nº16, Pp.1-14

Romero, C. G. (2010, p. 21). Interculturalidade e Mediação.

seb. 2004

Sousa, C. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice. Em Liégeois, Jean-Pierre. Que Sorte, Ciganos na nossa escola! (pp. 33-52). Lisboa/Paris: Secretariado Entreculturas/ Centre de recherches tsiganes.

A Human Rights – Based Approach To Education For All – United Nations Children’s Fund. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007:7). Retirado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>(10 Fevereiro)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS - UNESCO (Artigo 26º ,1948)

Retirado em: <http://unesdoc.unesco.org> (10 Março)

Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86

Retirado em: <http://www.sg.min-edu.pt> (12 Março)

ANEXOS

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	<input type="text"/>	Código:	<input type="text"/>
Coordenador:	<input type="text"/>	Concelho:	<input type="text"/>

Tendo em conta as **acções desenvolvidas pelo projecto no campo da educação** (formal e não-formal), pedimos que seleccionem uma actividade, experiência ou metodologia de intervenção, envolvendo crianças e jovens da comunidade cigana, enquanto público-alvo prioritário.

Nota: Esta ficha é composta por três partes e foi criada enquanto formulário, sendo que, os utilizadores devem escrever directamente nos campos **sombreados a cinzento** e fazer duplo clique sobre as caixas ☒. A ficha de inscrição deverá ser enviada por e-mail, para paulov.consultores@programaescolhas.pt até dia **13 de Abril 2011**.

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. _____	_____	_____	_____	_____
2. _____	_____	_____	_____	_____
3. _____	_____	_____	_____	_____

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

As práticas enviadas serão compiladas num caderno de apoio, o qual será disponibilizado no âmbito do “**I ENCONTRO TEMÁTICO: Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas**”, a realizar no dia 12 de Maio 2011, em Lisboa.

O referido encontro é organizado em colaboração com a estudante do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Intercultural, Marly Silva, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito do estágio curricular a decorrer no Programa Escolhas.

Brevemente será enviado a todos os projectos e entidades parceiras, um email com a divulgação do encontro e descrição do programa.

Para mais informações, esclarecimento de dúvidas ou outros assuntos deverão entrar em contacto com o Programa Escolhas, através do e-mail, para paulov.consultores@programaescolhas.pt ou telefone 218 103 060.

Relembramos que a ficha deverá ser enviada por e-mail, até dia 13 de Abril 2011.

Paulo Jorge Vieira

De: Paulo Jorge Vieira [paulov.consultores@programaescolhas.pt]
Enviado: segunda-feira, 4 de Abril de 2011 19:11
Para: geracaocool.scma.pe@gmail.com; trilhodesafio.pe@gmail.com; bairractivo.pe@gmail.com; agirpe@cparoquial-covapiedade.pt; poderescolher.pe@gmail.com; bolaprafrente.pe@futura.org; clpmanteigadas.pe@gmail.com; escolhasnobairro.pe@gmail.com; interligar.pe@gmail.com; arodar.pe@gmail.com; lmjovem.pe@gmail.com; escolhasva.pe@gmail.com; crescercomescolhas.pe@gmail.com; planetaameixoeira.pe@gmail.com; euamosac.pe@gmail.com; africa.byp.pe@gmail.com; percursosacomp.pe@gmail.com; projectosementes.pe@gmail.com; piscja.pe@gmail.com; projectarliderancas.pe@gmail.com; vaipe.projectoescolhas@gmail.com; novas.cidadanias.pe@gmail.com; nu.kre.pe@gmail.com; encontrarte.pe@gmail.com; proinfinitoemaisalem.pe@gmail.com; megactivo.pe@gmail.com; bxbprojovem.pe@rumo.org.pt; viveastuascolhas.pe@gmail.com; saidobairro.pe@gmail.com; novosdesafiosii.pe@gmail.com; metas2.pe@gmail.com; maisjovem.pe@gmail.com; capacitar.pe@gmail.com; ppin009.pe@live.com.pt; pularacerca.companhiadorugby.pe@gmail.com; trampolim.pe@gmail.com; arcatalentos.pe@beiraserra.pt; multivivencias.pe@gmail.com; acreditar.pe@gmail.com; csi.guimaraes.pe@gmail.com; artenarua.pe@gmail.com; percursosalternativos.pe@gmail.com; escolhas.multipas.pe@gmail.com; entrenos.pe@gmail.com; geracoescomfuturos.pe@integrar.org; escolhaviva.pe@gmail.com; azimuth270.pe@adepe.pt; tomarumocerto.pe@gmail.com; tudecidesmais.pe@gmail.com; projectoincentivar.mdl.pe@gmail.com; puerpolis2.pe@gmail.com; cadi.escolhas@gmail.com; multisendas.pe@gmail.com; escolhasdouro.pe@gmail.com; projectogiro.pe@gmail.com; geracaotecla.pe@gmail.com; pontesdeinclusao.ct.pe@gmail.com; t3tris.pe@gmail.com; aindadarquefalar.pe@gmail.com; muse.pe@gmail.com; aventura.pe@gmail.com; inclusao.pela.arte.escolhas@gmail.com; projectoagora.pe@gmail.com; geracaoxxi.pe@gmail.com; escolhasvivas.pe@inovinter.pt; cria.pe@gmail.com; bomsucessooolhao.pe@gmail.com; aproximarte.pe@gmail.com; intervir.pe@gmail.com; projectoenvolver.pe@gmail.com; encontros_pe@adcmoura.pt; xkolhaxkola.pe@gmail.com; apriori.pe@gmail.com; intercool.icds.pe@gmail.com; reinventa.pe@gmail.com
Cc: silvamarly86@gmail.com; pedroc@programaescolhas.pt; luisac@@programaescolhas.pt; gcarvalhais@programaescolhas.pt; teresab@programaescolhas.pt; paulov.consultores@programaescolhas.pt
Assunto: Recolha de Práticas - Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas
Anexos: Ficha Comunidades Ciganas MAR 2011.doc
Importância: Alta
Sinal. de seguimento: Dar seguimento
Estado do sinalizador: Sinalizado
Categorias: Categoria Vermelha

Caros(as) coordenadores(as) de projecto,

Os níveis de exclusão social, a par da desvalorização do sistema formal de ensino, continuam a colocar crescentes desafios à integração social das comunidades ciganas.

Através da promoção e valorização da educação formal e não formal, assim como da criação de respostas profissionais qualificantes, os projectos desenvolvidos no âmbito do Programa Escolhas têm contribuído para a mitigação das disparidades no acesso à educação, formação e no reforço das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Com o intuito de contribuir para a discussão e consequente produção de recomendações em torno das diferentes intervenções em curso nesta área, encontra-se em fase de preparação um encontro temático.

Enquadrado no estágio de mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Intercultural, da aluna Marly Silva, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a decorrer no Programa Escolhas, pretendemos realizar no dia 13 de Maio 2011, um encontro temático, focalizado na “Inclusão Escolar de crianças e jovens da comunidade cigana”.

Pretendemos através da recolha de práticas promissoras no âmbito da educação junto da comunidade cigana, compilar as mesmas num caderno de apoio, o qual será disponibilizado a todos os participantes no encontro temático.

Face ao exposto, pedimos que preencham a Ficha de Práticas em anexo, sendo que a mesma deve ser enviada por e-mail, para paulov.consultores@programaescolhas.pt, até dia 13 de Abril 2011.

Estamos inteiramente disponíveis para o esclarecimento de eventuais dúvidas que possam surgir, assim como, para o fornecimento de informações adicionais que possam precisar.

Com os melhores cumprimentos,

Paulo Jorge Vieira

Paulo Jorge S. A. Vieira
Coordenador da Zona Sul e Ilhas
E-mail: paulov.consultores@programaescolhas.pt

TM: (+351) 965 020 376
Tel: (+351) 218 103 060
Fax: (+351) 218 103 079

Programa Escolhas
Rua dos Anjos, 66, 3º andar
1150-039 LISBOA
www.programaescolhas.pt

Por favor pense no ambiente antes de imprimir este e-mail.

Projectos contactados para responder à Ficha de Práticas:

geracaocool.scma.pe@gmail.com	escolhasva.pe@gmail.com
trilhodesafio.pe@gmail.com	crescercomescolhas.pe@gmail.com
bairractivo.pe@gmail.com	planetaameixoeira.pe@gmail.com
agirpe@cparoquial-covapiedade.pt	euamosac.pe@gmail.com
poderescolher.pe@gmail.com	africa.byp.pe@gmail.com
bolaprafrente.pe@futrua.org	percursosacomp.pe@gmail.com
clpmanteigadas.pe@gmail.com	projectosementes.pe@gmail.com
escolhasnobairro.pe@gmail.com	piscja.pe@gmail.com
interligar.pe@gmail.com	projectarliderancas.pe@gmail.com
arodar.pe@gmail.com	vaipe.projectoescolhas@gmail.com
lmjovem.pe@gmail.com	novas.cidadanias.pe@gmail.com
nu.kre.pe@gmail.com	encontrarte.pe@gmail.com
proinfinitoemaisalem.pe@gmail.com	megactivo.pe@gmail.com
bxprojovem.pe@rumo.org.pt	pularacerca.companhiadorugby.pe@gmail.com
viveastuascolhas.pe@gmail.com	trapolim.pe@gmail.com
saidobairro.pe@gmail.com	arcatalentos.pe@beiraserra.pt
novosdesafiosii.pe@gmail.com	multivivencias.pe@gmail.com
metas2.pe@gmail.com	acreditar.pe@gmail.com
maisjovem.pe@gmail.com	csi.guimaraes.pe@gmail.com
capacitar.pe@gmail.com	artenarua.pe@gmail.com
ppin009.pe@live.com.pt	percursosalternativos.pe@gmail.com
escolhas.multipas.pe@gmail.com	puerpolis2.pe@gmail.com
entrenos.pe@gmail.com	cadi.escolhas@gmail.com
geracoescomfuturos.pe@integrar.org	multisendas.pe@gmail.com
escolhaviva.pe@gmail.com	escolhasdouro.pe@gmail.com
azimute270.pe@adepe.pt	projectogiro.pe@gmail.com
tomarumocerto.pe@gmail.com	inclusao.pela.arte.escolhas@gmail.com
tudecidesmais.pe@gmail.com	projectoagora.pe@gmail.com
projectoincentivar.mdl.pe@gmail.com	geracaoxxi.pe@gmail.com
geracaotecla.pe@gmail.com	escolhasvivas.pe@inovinter.pt
pontesdeinclusao.ct.pe@gmail.com	cria.pe@gmail.com
t3tris.pe@gmail.com	bomsucessooolhao.pe@gmail.com
aindadarquefalar.pe@gmail.com	aproximarte.pe@gmail.com
muse.pe@gmail.com	intervir.pe@gmail.com
aventura.pe@gmail.com	projectoenvolver.pe@gmail.com
encontros_pe@adcmoura.pt	apriori.pe@gmail.com
xkolhaxkola.pe@gmail.com	intercool.icds.pe@gmail.com
reinventa.pe@gmail.com	

Os 75 projectos contactados via *e-mail*, foram seleccionados pois indicaram em candidatura a intenção de envolver indivíduos da comunidade cigana, enquanto destinatários ou beneficiários, das suas acções.

Obtivemos um total de 19 fichas de práticas, com a seguinte distribuição pelas três zonas onde o programa escolha tem presença:

- Zona Norte e Centro (8)
- Zona Lisboa (6)
- Zona Sul e Ilhas (5)

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Poder (Es)Colher	Código:	LX-006
Coordenador:	Ana Zilda Silva	Concelho:	Vila Franca de Xira

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Actividades de desenvolvimento pessoal, social e escolar que potenciem a inclusão/sucesso escolares, o conhecimento e valorização dos aspectos culturais e ainda disseminação dos mesmos junto da restante comunidade.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Equipa técnica: Ana Zilda Silva (coordenadora, psicóloga educacional com mestrado em psicologia legal); Filipa Freire (técnica do projecto, psicóloga clínica e de aconselhamento com pós-graduação em psicologia comunitária e protecção de menores); Ana Catarina Freitas (técnica do projecto, psicóloga educacional com pós-graduação em psicologia comunitária e protecção de menores); Bruno Braz (técnico do projecto, psicólogo com mestrado integrado em psicologia da educação); Ricardo Sousa (dinamizador comunitário); David González (monitor CID, sociólogo).

Área geográfica de implementação (identificar a área geográfica)

Bairro de Povos

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

O Bairro de Povos localiza-se na periferia de Vila Franca de Xira, sendo constituído maioritariamente por habitação social (70%). Apesar de cerca de 65% da população deste território se enquadrar na faixa etária da população activa, verifica-se que apenas 30% tem como meio de subsistência o trabalho, beneficiando os restantes de subsídios de desemprego, rendimento social de inserção ou apoio de familiares. Por outro lado, a reduzida escolaridade (70% possui qualificações ao nível do primeiro ciclo ou inferiores) e os níveis de insucesso escolar (37% dos alunos ficaram retidos duas ou mais vezes) traduzem baixas expectativas de crianças e jovens face à educação e perspectiva de futuro. Neste momento, não existem no Bairro construções abarracadas. A intervenção levada a cabo decorre quer em ambiente comunitário, quer escolar.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Desvalorização e desinvestimento escolares	Promover o desenvolvimento de sentimentos positivos face à escola, enfatizando os aspectos funcionais do conhecimento e sua aplicabilidade real.	Individualização de estratégias pedagógicas ao nível do apoio escolar, promovendo uma aplicabilidade funcional dos conteúdos académicos; aproximação às famílias, implicando-as nos processos de aprendizagem e progressão escolares.	Crianças - 9 (3 raparigas e 6 rapazes) Jovens - 6 (2 raparigas e 4 rapazes) Adultos - 12 (10 mulheres e 2 homens)	87% das crianças e jovens estão integrados na escola, dos quais 55% obteve sucesso escolar no ano lectivo transacto. Relativamente aos adultos, 67% esteve presente em mais de 6 sessões individuais.
2. Discrepâncias culturais ao nível da valorização escolar	Promover mecanismos de aculturação integrada que potenciem a valorização escolar numa perspectiva de enriquecimento pessoal e cultural.	Mediar as relações entre os contextos escolares e familiares, através de sessões individuais com as famílias e professores.	Adultos - 12 (10 mulheres e 2 homens)	Relativamente aos adultos, 67% esteve presente em mais de 6 sessões individuais, identificando-se como a principal mais-valia o estreitamento das relações das famílias com a escola.
3. Expectativas negativas por parte da cultura maioritária	Promover o conhecimento de costumes e tradições junto da cultura maioritária, visando abertura, respeito e aceitação pela diferença.	Actividades de carácter comunitário/grupal em que se discutem as especificidades e semelhanças entre as culturas minoritária e maioritária, assim como acções que promovem o conhecimento da própria cultura enquanto instrumento/ferramenta de valorização do grupo (exemplo: visita e participação no festival de Flamenco, comemoração do Dia Internacional do Cigano)	Crianças - 9 (3 raparigas e 6 rapazes) Jovens - 6 (2 raparigas e 4 rapazes) Adultos - 12 (10 mulheres e 2 homens) Crianças, jovens e adultos pertencentes à cultura maioritária - 150	Envolvimento de 27 sujeitos de etnia cigana e de 150 sujeitos pertencentes à cultura maioritária em acções de partilha e contacto intercultural.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

As práticas levadas a cabo procuram de forma sistemática promover a coesão social, a aceitação da diversidade cultural, a igualdade de oportunidades e equidade e a participação cívica, tendo em vista um maior conhecimento e compreensão das culturas e, em última análise, o reforço da comunicação.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Para o sucesso da intervenção levada a cabo, o agrupamento de escolas, bem como todos os actores que nele actuam, reveste-se da maior importância.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

A monitorização e avaliação da prática é efectuada através de reuniões de discussão e intervenção sistemáticas entre os vários técnicos intervenientes, bem como com as próprias famílias ao longo das sessões individuais.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

A prevalência de algum fechamento por parte da cultura cigana, o qual pretende constituir-se como factor protector da mesma, assume-se frequentemente como uma barreira ao acesso e difusão dos seus hábitos e costumes. Por outro lado, a existência de expectativas externas de carácter negativo, traduz-se igualmente em dificuldades de exposição dos aspectos positivos da etnia, num mecanismo de auto-realização de profecias.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Consideram-se como factores críticos de sucesso a relação estabelecida entre os técnicos e a população, a qual assenta em princípios como a empatia, neutralidade, confiança, aceitação e abertura ao outro, permitindo assim a construção de sentimentos de suporte que reconhecem os técnicos como elementos fundamentais de mediação entre a cultura minoritária e a maioritária.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Não

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Não

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Não

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

poderescolher.pe@gmail.com, telefone 263 271 812, fax 263 271 811

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Bola P'ra Frente	Código:	LX-008
Coordenador:	Eunice Lopes	Concelho:	Lisboa

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Treino sócio-desportivo de Futebol de Rua. Este desporto inclusivo permite superar o futebol como mero desporto e diversão e transformar um simples jogo de futebol no bairro, num desafio de mudança social. De forma praticamente inobservada, o futebol de rua, engloba um conjunto de aspectos facilitadores de sociabilidade positiva, composta por uma estrutura social que promove competências psicossociais. Constitui uma forma imediata de cativar e de subtilmente educar para os valores, sendo o objectivo central que os valores e hábitos de comportamento, trabalhados em contexto de treino sócio-desportivo, se reflectam em outras dimensões. Esta prática permite a participação de todos independentemente da idade, sexo ou etnia. Esta prática articula-se com outras acções do projecto.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Os treinos sócio-desportivos têm a duração de 2 horas, repartidas pelas componentes: desportiva e psicossocial. Deste modo, os treinos rua são assegurados por 2 técnicas/os:

1 Técnica Desportiva - com experiência relevante e formação na área do desporto e conhecimentos das regras e filosofia do futebol de rua. As funções passam pela dinamização da vertente desportiva dos treinos (exercícios de aquecimento; treino de táticas; controlo individual e grupal do rendimento desportivo; avaliar o desempenho desportivo, etc;

1 Técnica de Int. Comunitária ou Dinamizador - formação na área social. É responsável pela realização de dinâmicas psicossociais; acompanhamento e avaliação das atitudes e comportamentos individuais e grupais e apoio à técnica desportiva.

Área geográfica de implementação (identificar a área geográfica)

Bairro Padre Cruz

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

O Bairro Padre Cruz, localiza-se na freguesia de Carnide e é o maior bairro social da Península Ibérica, onde vivem cerca de 10.000 pessoas, distribuídas por 2315 fogos. É tradicionalmente rural, contudo nos últimos anos, foi envolvida no próprio processo de crescimento urbano da capital. Verificam-se dificuldade em definir estratégias para a juventude, dado o quadro de famílias multi-problemáticas, problemas de pobreza, exclusão, absentismo, insucesso escolar, pré-delinquência, dificuldades de diálogo intercultural, deficit de competências. A Gebalis estimou em 2006 que as famílias, provêm de diferentes núcleos da cidade, sofrem de pobreza geracional, provinda de diferentes origens, sobretudo dos PALOP, do norte de Portugal e de etnia cigana, têm como fonte de rendimento o trabalho precário e prestações sociais. Deste modo, constata-se uma flagrante situação de subsídio dependência. Tendem a verificar-se situações de conflito étnico, essencialmente entre a etnia cigana e africana.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
<p>1. Exclusão Social e deficit de competências e ansiedade social.</p> <p>(o problema identificado foi diagnosticado através de dados facultados pela GEBALIS, Agrupamento de Escolas do Bairro, Grupo Comunitário do Bairro, entrevistas aplicadas a moradores do bairro, Junta de Freguesia de Carnide e no âmbito do processo de intervenção do projecto)</p>	Promover o desenvolvimento de competências psicossociais; Fomentar o diálogo intercultural.	Prática do desporto inclusivo, nomeadamente Futebol de Rua como metodologia de intervenção (prática descrita na Parte I). O treino decorre duas vezes por semana durante 2 horas. É composto pelas componentes desportiva e psicossocial. O Futebol de Rua aproveita a espontaneidade e motivação que a maioria dos jovens têm para a prática deste desporto enquanto estratégia de mobilização e posteriormente transforma o campo, a rua, num espaço de aprendizagem, capacitação, desenvolvimento e inclusão.	<p>Cerca de 30 jovens.</p> <p>10 jovens de etnia cigana/ 8 masculinos/2 femininos/ Faixa etária - 10-17anos.</p> <p>Quanto ao envolvimento, no que concerne à planificação, os jovens participaram activamente na elaboração do regulamento da actividade, no qual se definem todas as regras de funcionamento, comportamento e participação nos treinos e torneios de futebol rua. Na fase de implementação, os jovens responsabilizam-se pelo material utilizado e por vezes alguns jovens são desafiados e dinamizar a componente psicossocial dos treinos. Numa perspectiva de avaliação constante, participação e melhoria do funcionamento dos treinos, os jovens avaliam mensalmente os treinos e propõem melhorias.</p>	- A mais-valia pela maior capacidade de socialização entre os jovens das diferentes etnias e pelo aumento de competências psicossociais. A escala de competências aplicada (1-5), demonstra um aumento de competências como autonomia; assertividade; participação; gestão de conflitos; assertividade etc, apresentando um valor médio de 3 (satisfatório), contrariando os valores médios iniciais (2-Fraco).
<p>2. Conflitos étnicos; ausência de diálogo intercultural e compreensão e aceitação da diferença.</p> <p>(o problema identificado foi diagnosticado através de dados facultados pela GEBALIS, Agrupamento de</p>	Promover um maior conhecimento das diferentes etnias existentes no bairro; Fomentar um maior diálogo intercultural.	Realização de sessões de Treino de competências psicossociais sobre a temática da interculturalidade, 1 vez por semana com a duração de 2 horas ao longo de 4 meses.	Cerca de 25 jovens. Cerca de 10 jovens de etnia cigana/8 masculinos e 2 femininos/ Faixa etária - 10-21 anos. Participação activa desta etnia através da partilha dos princípios e tradições culturais e dinamização de sessões	Verifica-se um respeito e compreensão da cultura cigana no projecto, bem como uma maior assiduidade desta etnia no projecto e aceitação por parte dos restantes jovens.

Escolas do Bairro , Grupo Comunitário do Bairro, entrevistas aplicadas a moradores do bairro, Junta de Freguesia de Carnide e no âmbito do processo de intervenção do projecto)

como "Dois dedos de conversa sobre Ciganos; realização de apresentações sobre a sua cultura; mostras musicais; reconhecimento dos preconceitos existentes; etc.)

Actualmente contamos com a participação assídua de 14 jovens da etnia cigana e respectivas famílias.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Esta componente é garantida através da aplicação de metodologias participativas que promovem momentos de partilha e discussão das diferentes culturas, possibilitando um maior conhecimento, aceitação e respeito das mesmas. A questão da existência dos diferentes grupos culturais é trabalhada em paralelo com o conhecimento do "EU", uma vez que a aprendizagem intercultural se centra no desenvolvimento de competências pessoais, na descoberta das "camadas da minha cebola", da minha identidade e no reconhecimento de estereótipos e preconceitos e numa posterior procura da realidade na perspectiva do outro, reconhecendo a interculturalidade como um processo em constante construção.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Agrupamento de Escolas Bairro Padre Cruz - cedência do campo de treino de futebol rua;
WACT - realização de torneios quinzenais com os voluntários desta organização

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Os treinos de futebol rua são assegurados sempre por 2 técnicos: 1 desportivo e 1 de intervenção social de forma a assegurar as 2 componentes implícitas nesta actividade. Em cada sessão, é da responsabilidade destes técnicos o preenchimento de um questionário de avaliação do treino. Semestralmente é preenchida a tabela de competências psicossociais que pretendem avaliar a evolução dos jovens participantes. Mensalmente é realizada uma sessão de avaliação dos treinos juntamente com os participantes, tendo em vista a melhoria dos mesmos.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Dificuldades: o comportamento desadequado muitas vezes adoptado pelos jovens e a ausência de momentos de competição, fulcral para a motivação dos jovens. Estas dificuldades têm vindo a ser superadas através da implementação do regulamento elaborado conjuntamente com os jovens; constituição da equipa A e B, da qual a equipa A, fazem parte os jovens que melhor comportamento, espírito de equipa, assiduidade e respeito demonstrem ao longo dos treinos; realização de torneios e jogos de treino quinzenais nos quais participa apenas a equipa A.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Desporto inclusivo que difere de outras regras de futebol pelo facto de serem equipas mistas, com jogadores de diferentes faixas etárias; a equipa técnica: 1 técnico social e 1 técnico desportivo; a polivalência do espaço de jogo (praticado em qualquer local público com dimensões adequadas). Através desta prática que mobiliza de forma significativa os jovens de várias etnias é possível trabalhar as áreas da saúde e dos estilos de vida saudáveis, da igualdade de oportunidades, do diálogo intercultural, da inclusão social, da promoção de valores, solidariedade e O desenvolvimento humano.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Reconhecida pela FIFA enquanto estratégia de integração social

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

No contexto português constitui uma prática recente e inovadora, sendo apenas praticada pela CAIS, em que os sem-abrigo participam no Mundial de Futebol Rua dos sem abrigo. Em contextos de vulnerabilidade social como os bairros sociais, constitui um projecto-piloto. Não tenho conhecimento se já foi apresentada nos contextos mencionados.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Importa referir que o projecto não realiza nenhuma prática tendo como público prioritário a etnia cigana, uma vez que todas as acções são de cariz abrangente. Contudo, esta constitui uma actividade em que se integram vários jovens desta etnia.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

Eunice Lopes – 964368375 / bolaprafrente.pe@futruea.org

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Interligar	Código:	LX-027
Coordenador:	Ana Cruz	Concelho:	Lisboa

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Acompanhamento integrado (Escola/Família/Projecto) com sistema de recompensas
Sessões de educação para a interculturalidade

O projecto funciona num sistema de recompensas, condicionando algumas actividades à frequência na escola. Isto só é possível com acompanhamento integrado com a escola e com a família.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Ana Cruz (Coordenadora - Socióloga)
Vera Ferraz (Técnica - Psicóloga)

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Quinta da torrinha, freguesia da Ameixoeira, concelho de Lisboa

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

O Bº da Quinta da Torrinha foi criado em 2001 através do Programa Especial de Realojamento e que visou o realojamento das populações que se encontravam nas várias zonas de habitação clandestina existentes na freguesia da Charneca, Lumiar e Ameixoeira. PER trouxe à freguesia o crescimento acentuado de população de etnia cigana e de alguma população africana. Neste momento a maioria da população na zona de realojamento é de nacionalidade portuguesa, embora haja uma maior diversidade nas zonas de habitação clandestina que se mantém entre os edifícios PER. Nestes bairros estamos o que se chama de homogeneidade social nivelada por baixo, uma vez que implica uma concentração espacial de problemas como o desemprego, o insucesso e abandono escolar que estão directamente relacionada com o nível elevado de desocupação, sobretudo de crianças e jovens, reforçando assim o papel sociabilizante da rua em detrimento de outros factores como a escola e a família.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Absentismo escolar muito elevado Desde o 1ºciclo, a participação na escola é visto como pouco importante e nesse sentido há pais que não incentivam nem promovem a ida à escola.	Diminuir a taxa de absentismo junto dos destinatários do projecto	Mediação familiar (contacto permanente com a família e com a escola) Sistema de recompensas associado à frequência na escola (a frequência no cid@net e em algumas actividades está condicionada à frequência na escola, o que implica um contacto diário com a escola)	60 destinatários (crianças dos 6 aos 14 anos) 45 beneficiários (Familiares) 25 Outros (Professores) Os sistema de recompensas é definido pelos	Dos 25 destinatários a frequentar o 2ºciclo, 14 reduziram substancialmente a taxa de absentismo, com 6 deles a apresentarem um registo de 0 faltas. No 1ºciclo os valores são ainda mais elevados.
2. Insucesso e abandono escolar. Com o absentismo elevado verificado no 1ºciclo, torna-se difícil o sucesso escolar no 1ºciclo e principalmente no 2ºciclo, o que resulta num desinteresse muito forte pela escola, que leva ao abandono muito precoce. A maioria da população cigana do território abandonava a escola sem completar o 5ºano.	Diminuir a taxa de insucesso escolar e de abandono escolar precoce junto dos destinatários do projecto	Mediação escolar (contacto permanente com os professores de forma a colmatar as maiores dificuldades escolares) Testes de diagnóstico das competências escolar de forma a intervir de forma mais eficiente no apoio escolar Dar a conhecer novas profissões que motivem as crianças e jovens para novos projectos de futuro (convidados ou visitas de estudo)	60 destinatários (crianças dos 6 aos 14 anos) 45 beneficiários (Familiares) 25 Outros (Professores)	Vários jovens ciganos a frequentar o 6º, 7º e 8º ano da escola do 2º e 3ºciclo Maior motivação para projectos de vida distintos (maior conhecimento)
3. Falta de convivência intercultural. Maior convivência intercultural como factor de motivação. O aumento no número de amigos dentro da escola como factor de incentivo para a frequência na escola.	Reforçar a interculturalidade Aumentar as competências de relacionamento Diminuir conflitos	Realizar jogos e dinâmicas que promovam a reflexão crítica sobre várias temáticas (racismo, o uso da diferença como factor de exclusão) Realizado em parceria com os professores	60 destinatários (crianças dos 6 aos 14 anos) 80 beneficiários (crianças e jovens dos 6 aos 18 anos) 45 beneficiários (Familiares) 25 Outros (Professores)	Maior convivência e diversidade nos grupos de amigos dos destinatários

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Todas as actividades do projecto assentam na preocupação de envolver destinatários de diferentes culturas. O projecto não trabalha exclusivamente para população cigana.
As sessões de educação para a interculturalidade são totalmente assentes em jogos e dinâmicas que visam a melhor compreensão do outro, da valorização do diferente, do questionamento dos preconceitos e estereótipos.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Agrupamento de escolas do Alto do Lumiar, onde a maioria das sessões são implementadas (turmas do 3º ao 9º ano)
SCML

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Cada criança/ família tem fichas de progresso ao nível das competências escolares e ao nível do percurso na escolar. Fichas de mediação escolar e familiar.
As sessões de educação para a interculturalidade são acompanhadas com uma ficha de avaliação. As sessões têm sempre a presença de um dinamizador e de um observador de forma a ser possível uma melhor avaliação da actividade

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Necessidade de formação contínua
Procura de estratégias de envolvimento dos pais e dos professores
Necessidade de partilha de boas práticas
Muito cuidado na preparação e avaliação das sessões de interculturalidade devido aos temas mais polémicos
Capacidade de responder a todas as questões e ser capaz de inverter os discursos mais preconceituosos

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Permanente acompanhamento (quando a criança percebe o interesse que a equipa tem pelo seu percurso escolar, torna-se um reforço positivo).
Utilização de jogos como forma de iniciar a reflexão
Formação da equipa (formação dentro da entidade promotora - SOS Racismo - em torno das temáticas do racismo e da discriminação)
Procura contínua de novos jogos e dinâmicas
Envolvimento da população no projecto

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Não.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

As sessões de educação para a interculturalidade são baseadas em metodologias já existentes noutros países e são usados com frequência jogos e dinâmicas de livros editados pela Comissão Europeia.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

As actividades são todas realizadas em crianças e jovens da população cigana e não cigana.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

interligar.pe@gmail.com, 964105974, Ana Cruz

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	A Rodar	Código:	LX-028
Coordenador:	Diana West	Concelho:	Amadora

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Escolinha de Futebol

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Dinamizador Comunitário; coordenador e treinadores voluntários

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Falagueira, Amadora

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A intervenção é realizada no Casal do Silva, um bairro de realojamento com cerca de 7 anos com grande parte de população proveniente da zona da Ribeira da Falagueira. A população é mista em termos de backgrounds culturais, ou seja, tem uma grande parte de população idosa proveniente no interior de Portugal na década de 60; tem população imigrante, com maior expressão para a população Cabo-Verdeana e tem muita população de Etnia Cigana. O bairro está inserido numa zona central da Amadora, muito perto dos transportes públicos e serviços essenciais. Grande parte da população em idade escolar está no Agrupamento de escolas Mães D'Água. Nos últimos dois anos aumentou o número de alunos no ensino pré-escolar de etnia cigana. No 2º ciclo continua a haver um nível de abandono escolar significativo por parte dos jovens de etnia cigana. No geral a população tem uma escolaridade muito baixa e dificilmente prosseguem além do 9º ano, sobretudo no ensino regular.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Absentismo - os jovens em idade escolar encontram-se todos matriculados mas a grande parte tem níveis de absentismo muito elevados - superior a 50%	Reduzir o absentismo	Como estratégias, faz-se o controlo de faltas escolares semanalmente junto dos professores, assim como a avaliação do comportamento. Apenas se não tiverem faltas podem frequentar o treino. Tem como factor inovador, os treinos serem dados por jovens do bairro que têm já uma relação estabelecida com as crianças.	18 rapazes entre os 8 e os 13 anos. Os jovens participam trimestralmente em reuniões de avaliação e definição de estratégias pessoais. No final de cada torneio é feita uma avaliação com todos os jogadores e os treinadores. 4 jovens entre os 16 e os 21 que são os treinadores da equipa	Os jovens que tinham maior absentismo melhoraram a sua frequência escolar.
2. Dificuldade em estabelecer rotinas por períodos prolongados	Estabelecer rotinas e compromissos	Os jovens participam semanalmente nos treinos e justificam as faltas que dão. Caso tenham dado faltas, nessa semana não podem treinar.	18 rapazes entre os 8 e os 13 anos. Os jovens participam trimestralmente em reuniões de avaliação e definição de estratégias pessoais. No final de cada torneio é feita uma avaliação com todos os jogadores e treinadores. 4 jovens entre os 16 e os 21 que são os treinadores da equipa	A grande maioria dos jovens mantém a sua presença na equipa desde 2010 e há sempre jovens rapazes que querem juntar-se à equipa. Alguns jovens avançaram nesta etapa e decidiram inscrever-se em clubes de futebol federados para aprofundar melhor as suas aptidões. Treinadores têm melhorado o seu sentido de responsabilidade e voluntariado.

3. Falta de ligação com a escola e a comunidade	Estabelecer uma articulação entre a escola e a comunidade	As reuniões com os professores semanais para controlo das faltas e do comportamento, permite uma melhor articulação entre o projecto e a escola e permite aos jovens entenderem as iniciativas como uma organização conjunta, ou seja, aperceberem-se de que o que se passa na escola tem consequências noutros aspectos da vida.	4 professoras do 1º ciclo e 5 directores de turma do 2º ciclo	Os treinos realizam-se na escola parceira do projecto onde a maioria dos alunos estuda, Os professores reconhecem esta boa prática e valorizam-na no discurso com os alunos procurando incentivá-los. Os torneios são organizados em parceria com a escola, com outros projectos Escolhas e com equipas federadas da freguesia ou Concelho.
---	---	---	---	---

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

A actividade é baseada em gostos e interesses que são transversais às crianças independentemente da sua origem. Deste modo, o grupo formado é multicultural e de um modo informal é feita uma prática conjunta que exige respeito por todos e igualdade entre pares. Entre os jogadores estabelecem-se laços de amizade e cumplicidade que se baseiam em sentimentos universais e não em distinções raciais ou estereotipadas. Através dos torneios de futebol, são promovidos momentos privilegiados de convívio e partilha.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

A Escola Mães D'Água que oferece o espaço de treino, os 4 jovens voluntários que organizam e orientam os treinos e colaboram na elaboração dos torneios, nomeadamente os regulamentos, convites e logística. O dinamizador comunitário faz a articulação com os professores de 1º ciclo para a monitorização das faltas e comportamento e o coordenador faz a articulação com os professores de 2º ciclo. O dinamizador comunitário e o coordenador são responsáveis pela orientação pedagógica e acompanhamento aos treinadores.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

A avaliação da actividade é feita trimestralmente (em equipa técnica e com os jovens) e os torneios são avaliados imediatamente após a sua realização. A monitorização semanal é feita sobre as faltas e o comportamento na escola e nos treinos também.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

As principais dificuldades prendem-se com a desistência de alguns jogadores mais antigos que foram treinar para clubes federados e alguns jovens mais velhos e os treinadores sentiram que a equipa tinha ficado mais fraca do ponto de vista técnico.

A motivação dos treinadores nem sempre é estável e houve períodos em que não estavam presentes os 4 jovens em todos os treinos.

O equilíbrio entre os objectivos pedagógicos e educativos da actividade e a preocupação dos treinadores e dos jovens em ter uma boa qualidade futebolística, nomeadamente na admissão de novos jogadores em que o absentismo escolar é um factor preferencial em função da qualidade desportiva do jovem.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

O facto de os professores estarem sensibilizados para o efeito e estimularem os jovens a não faltarem à escola. A actividade ser dinamizada por jovens voluntários. A realização de torneios pontuais em que se "testa" de certa forma as capacidades da equipa e se promovem momentos de convívio e de partilha.

As regras desportivas do futebol e do desporto em geral criam um ambiente propício à criação de regras e rotinas, nomeadamente a aceitação de castigos, a imposição de rotinas de treino e a responsabilização e autonomia exigidas pela frequência escolar.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

arodar.pe@gmail.com; 914688412 (Coordenadora: Diana West)

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Sementes	Código:	LX-068
Coordenador:	Carla Brito	Concelho:	Lisboa

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Estudo Acompanhado e Associativismo Apoiado

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Todos os técnicos do projecto, monitores e coordenação, o que se resume a 2 psicólogos, 1 monitor, 1 elemento dinamizador da comunidade e 1 técnico.

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Picheleira - Lisboa

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Os bairros em que intervimos, resultam do realojamento da antiga Quinta da Curraleira e Casal do Pinto. Neste sentido a inserção destes agregados familiares, muitos de etnia cigana, necessitou de algum apoio institucional. Coube então ao projecto orientar o processo. As problemáticas de hoje provêm de antepassados sólidos, de questões culturais e sociais e de dinâmicas familiares. Deste modo, tanto o insucesso escolar, como o abandono escolar, e o trabalho infantil, provêm de dinâmicas familiares há muito edificadas (desvalorização do ensino, economia alternativa, necessidade de obter rendimentos, etc). Os estereótipos e preconceitos por parte de determinadas instituições, a falta de oportunidades de emprego fora do bairro, a pobreza económica de algumas famílias e a desvalorização do papel da instituição escolar como um pilar do desenvolvimento, são os grandes trampolins para a ocorrência dos problemas base acima referidos.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Analfabetismo em 50% dos elementos da comunidade cigana local	Aumentar a alfabetização e o interesse pelo sistema escolar/ensino	Criação de uma escola de alfabetização para alunos de etnia cigana	Esta foi acção criada com o objectivo de intervir junto da população, com idades superior ou igual a 18 anos. Frequentaram em 2010: 19 alunos (5 M e 14 F) e em 2011 frequentam 17 (4 M e 13F) Estas aulas são adaptadas à cultura dos seus alunos, tendo estes em cada aula um momento de reflexão e debate sobre a cultura cigana e a sociedade envolvente.	Frequentaram no total 36 indivíduos, destes 19 adquiriram competências de 1º ciclo, o que permitiu a 4 deles a inscrição num CNO.
2. Abandono Escolar Precoce	Diminuir o abandono Escolar e Potenciar momento de educação Informal	Estudo Acompanhado, feito junto das crianças e jovens que ainda se encontram no sistema escolar. São momentos de estudo com técnicas de recuperação de aprendizagens e de motivação para a Leitura e Escrita. Criação de uma turma Pief- para jovens com idades entre os 14 e os 18 anos que estejam em abandono escolar. Esta turma permite que, através de um programa individual os jovens possam adquirir competências de 6º ano.	Frequentaram em 2010 a actividade estudo acompanhado, 23 crianças ciganas do 1º e 2º ciclos, que distribuídos por género são 15 rapazes e 8 raparigas. Na turma Pief, em 2010 frequentaram: 9 alunos ciganos (M) em 2011 frequentam 7 alunos (M).	Aumento do interesse das crianças pelas escolas e pelas tarefas escolares. Deste modo, registamos que todas as crianças acompanhadas no 1º ciclo, transitaram de ano e apenas 2 raparigas abandonaram a escola no 5º ano. No ano lectivo de 2009/2010, forma encaminhados para outros Pief 5 alunos, e 1 certificado com o 6º ano, 3 transitaram para o ano seguinte. No ano lectivo de

		<p>Atlier 's de Costura e Acessórios - São momentos de aprendizagem informal e de partilha de conhecimentos, quer técnicos, quer experienciais do quotidiano dos adolescentes ciganos.</p>	<p>Nos atliers de costura participam activamente 8 mães ciganas e 14 crianças e jovens, todas do sexo feminino.</p>	<p>2010/2011: foram já certificados 2, e todos os inscritos já estão em Formação Vocacional em empresas da região, exercendo tarefas que vão de encontro aos seus interesses.</p> <p>Estes atlier's são multi-geracionais e incluem várias mulheres e jovens e crianças da comunidade. Aumentamos em muito o número de pessoas que participam, são mais 50% do que as previstas. Os produtos elaborados são vendidos em feiras e no comércio local e originam lucro para quem os produz. Assim, um grupo mais restrito de 7 elementos, faz a gestão dos recursos, produtos e receitas.</p>
<p>3. Desocupação e Desemprego dos jovens e seus familiares</p>	<p>Potenciar capacidades;</p> <p>Identificar interesses e motivações;</p> <p>Aumentar a informação disponível.</p>	<p>Através de momentos comunitários, encontros de gerações e festas temáticas, criam-se momentos de debate e tertúlias em volta das tradições e da ligação ao quotidiano actual. A partir destas partilhas surgem grupos de canto e viola, surgem interesses comunitários e grupos que se juntam para falar sobre as dificuldades locais: económicas, geográficas e territoriais urbanas.</p>	<p>Grupos de 20 a 30 pessoas na sua maioria homens, chefes de família.</p>	<p>Grupo de Canto cigano que ensaia 1x por semana. Durante 2010, existiram 36 momentos de debate com uma média de 30 pessoas.</p>

		<p>Devido á desocupação na comunidade que já não sobrevive das vendas em mercados, apoiamos muitas vezes na procura de emprego e cursos de formação profissional.</p> <p>A partir das problemáticas sentidas no quotidiano, das relações conflituosas que diariamente surgem, vão também surgindo reuniões de Pais, em que, com a ajuda dos técnicos são debatidos temas como: Saúde, Desenvolvimento Infantil, Educação, Emprego, etc.</p>	<p>34 pessoas que recorreram a este apoio para procurar outras soluções de subsistência. Destes, 26 são do sexo masculino e 8 feminino.</p> <p>Participaram nesta reuniões, familiares de crianças e jovens acompanhados em outras actividades do projecto. Nestas reuniões participam mais mulher que homem, numa proporção de 19% M e 81% F.</p>	<p>No ano de 2010 recorreram à procura de emprego e ocupação 34 e nestes 4 meses ano de 2011 os encaminhados já totalizam os 17 indivíduos.</p> <p>Participaram na reunião 16 elementos, 76% do esperado.</p>
--	--	---	--	---

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

No projecto Sementes, pensamos em educação intercultural, num sentido mais lato que se foca na educação para a cidadania, desta comunidade muitas vezes fechada sobre si. A base de toda a intervenção na área da educação, é combinada com acções de cariz, lúdico-pedagógico. As iniciativas são criadas em conjunto com os intervenientes locais de modo a promover a coesão social, aceitação da diversidade cultural, aumento das oportunidades e igualdade das mesmas para todos e o aumento de informação de modo a promover uma participação cívica. Começando técnicos do projecto conseguimos a partir de uma grande diversidade de ideias e ideologias que combinadas resultam numa educação bastante cultural e com técnicas e metodologias adaptadas à diversidade cultural local. No que diz respeito, à cultura cigana são valorizados e potencializados, vários momentos de partilha e divulgação cultural em espaços extra-bairro. Ao dinamizar estes contactos, promovemos a capacitação e os momentos de diálogo.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Temos desenvolvido em conjunto com algumas entidades parceiras, as actividades que consideramos boas práticas dentro da comunidade cigana local. Assim em conjunto com 2 agrupamentos de escolas locais: Agrupamento Vertical de Escolas das Olaias e Agrupamento Nuno Gonçalves. Asseguramos estratégias pedagógicas ligadas ao apoio ao estudo e a alfabetização. Com o PIEC, construímos e desenvolvemos estratégias educativas individualizadas para os alunos da turma Pief. Por fim, contamos com o apoio do programa K'cidade que intervém junto dos grupos e movimentos de interesse em volta do Associativismo e Desenvolvimento cooperativo local.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

A avaliação de cada acção que visa um objectivo específico é feita pelos técnicos do projecto e pelos intervenientes em sessão. Assim são registadas motivações e número de participantes em cada acção, áreas temáticas de interesse e satisfação com os conteúdos abordados ou aprendidos. Também os técnicos responsáveis elaboram uma avaliação da sessão e uma auto-avaliação. Sempre que nas actividades acima descritas estejam directamente implicados outros parceiros, são também elaborados relatórios de sessão internos a cada instituição. Estes podem ser: registos de faltas, de avaliações de alunos, de mais-valia da parceria, etc.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Todos os dias surgem novas dificuldades e novos desafios no trabalho com a comunidade cigana. Como por exemplo, tem sido muito difícil manter a assiduidade e frequência contínua dos alunos, nas acções, principalmente nas que são desenvolvidas nas escolas. Trabalhar as questões da assiduidade tem sido uma das nossas constantes batalhas, pois tudo parece ser mais importante num determinado momento do que ir a uma sessão. Muitas das vezes são gastas mais horas em sensibilização no terreno, na rua, do que propriamente em sessão. Outro problema tem a ver com a mobilidade dos indivíduos. Muitas vezes, torna-se complicado retirar as pessoas do seu território de habitação. Neste momento da nossa intervenção, e após termos conseguido a confiança da comunidade, também por envolvermos na equipa, ao longo dos anos, alguns ciganos, conseguimos conhecer e partilhar valores e conceitos com a comunidade local, que faz com que consigamos envolver cada vez mais famílias e crianças.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Um dos factores de sucesso está directamente ligado a uma equipa multidisciplinar, e multiétnica, que contém residentes do território e técnicos com formação académica superior que, conhecem esta cultura e que em algum momento das suas vidas pessoais e profissionais, já contactaram com esta etnia. A inclusão de elementos da comunidade na equipa técnica, é para nós o maior factor de sucesso. Estes são a ponte, e a estrutura de passagem de informação, conhecimento e motivações. Estes elementos são também exemplos de identificação para alguns grupos que assim conhecem outra realidade de emprego e de capacitação.

A Mediação e o trabalho de rua, porta a porta sem burocracias extremas, sem questionários regidos, também é um factor de mobilização e de descoberta de motivações e interesses que levam muitas vezes à readaptação de intervenções e ao sucesso das mesmas, principalmente nas ligadas à educação.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Esta e outras práticas foram apresentadas no Seminário Diversidade Cultural: A Cultura Cigana promovido pela Câmara Municipal de Loures.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

Projecto Sementes - projectosementes.pe
Carla Brito - 962080499; 218480623

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Novos Desafios II	Código:	LX-113
Coordenador:	Alexandra Candeias	Concelho:	Sintra

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Atelier Lúdico-pedagógicos com a População Cigana - espaço de inclusão criado para as crianças e jovens da população cigana, que lhes permite desenvolver um conjunto de actividades às quais não estão habituadas, nomeadamente: pinturas, recortes, percussão, capoeira (etc)

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Andreia Cabrito (técnicas) e João Montes (Mobilizador Cigano CMS)

Área geográfica de implementação (identificar a área geográfica)

Mira Sintra

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Mira Sintra é uma freguesia urbana junto ao Cacém, que dispõem de uma larga comunidade africana e onde a população cigana é uma minoria.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Baixa escolaridade	Manter as crianças na escola por um período maior (aumentar o número de anos na escola)	Realização dos trabalhos escolares de forma lúdica; realização de actividades lúdicas-pedagógicas (recortes, pinturas, decoração de espaços, ateliês de artes plásticas)	13 crianças	Inscrição das crianças nas redes escolares de apoio (ATL's e associações locais)
2. Dificuldade em aderir de forma sistemática a actividades planificadas e estruturadas	Envolvê-las nas actividades locais	Realização dos trabalhos escolares de forma lúdica; realização de actividades lúdicas-pedagógicas (recortes, pinturas, decoração de espaços, ateliês de artes plásticas)	13 crianças	Inscrição das crianças nas redes escolares de apoio (ATL's e associações locais)

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Esta é uma actividade que tem por objectivo que as crianças de etnia cigana se envolvam nas actividades com as restantes das crianças do projecto, uma vez que existe por parte das famílias um afastamento das restantes culturas, assim sendo, e respeitando as vontades das famílias, esta actividade está mais centrada e direccionada para as crianças de etnia cigana, sendo que em alguns momentos existe uma interacção entre todas as culturas presentes no espaço de actividades.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Camara Municipal de Sintra
Casa Seis

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Reuniões de avaliação

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

A assiduidade das crianças

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

O facto, do espaço ser semi-estruturado e das actividades irem ao encontro das necessidades das crianças.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

n.a.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

n.a.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

n.a.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

novosdesafiosii.pe@gmail.com, 969260247, Alexandra Candeias

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Trampolim	Código:	NC-013
Coordenador:	Carla Mendes	Concelho:	Coimbra

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

- Animação de Recreios na EB1 do Ingote - Actividade integrada na Medida I - acção estratégica da inclusão escolar e educação não formal - que tem por objectivo diminuir comportamentos de risco e conflitualidade junto das crianças da EB1 do Ingote. São desenvolvidas actividades orientadas de carácter não-formal temáticas e livres (dinâmicas de grupo, jogos de ar livre, jogos desportivos, entre outros) durante o período de recreio escolar 4 x por semana. As actividades desenvolvidas são planificadas com os docentes considerando problemáticas, necessidades e potencialidades das crianças. Pretende-se promover a interculturalidade, o bem-estar escolar, prevenir comportamentos de risco, fomentar interesse e identificação para com o meio escolar contribuindo para maior sucesso e assiduidade.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Dora Kenez (animadora social); Hugo Cortez (Dinamizador Comunitário); Carla Mendes (Coordenadora)

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Planalto do Ingote; Bairros do Ingote e da Rosa em Coimbra

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A intervenção é realizada na EB1 do Ingote (ambiente escolar) que se situa no Planalto do Ingote em Coimbra, próximo dos Bairros Municipais/Sociais, área de intervenção do Projecto Trampolim. No Planalto do Ingote está concentrada uma grande quantidade de habitações sociais, com uma população caracterizada pela precariedade ao nível socio-económico, por contextos de desemprego de longa duração, baixos rendimentos e baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional. Existe um elevado número de famílias de etnia cigana, sendo a EB1 do Ingote a escola de ensino básico uma das escolas que tem maior número de crianças/alunos de etnia cigana ao nível nacional. Actualmente frequentam a EB1 do Ingote 29 alunos, dos quais 18 de etnia cigana.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Insucesso, absentismo e abandono escolar	Diminuir Comportamentos de conflitualidade e de risco em 70% das crianças da EB1 do Ingote e de jovens destinatários/beneficiários do projecto, promovendo o interesse pela escola e pelas aprendizagens.	Desenvolvimento de actividades de carácter não formal durante o período de recreio escolar, baseadas em dinâmicas de grupo e jogos adequados de forma a fomentar a coesão social, cooperação, espírito de grupo e capacidade de fair play. Estas actividades são previamente planificadas com apoio e conhecimento dos docentes indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.	A grande maioria dos alunos da EB1 do Ingote são considerados destinatários uma vez que todos provêm de famílias com características associadas. Desta forma, actualmente estão matriculados e a frequentar a escola 29 alunos (28 destinatários e 1 beneficiário) de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Dos 18 destinatários de etnia cigana; 10 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.	Considerando as estratégias e dinâmicas implementadas podemos aferir que 100% dos envolvidos participam semanalmente nas actividades propostas. Conforme relatório anual de 2010 apresentado ao Programa Escolhas alcançou esta actividade uma taxa de execução na ordem dos 88%.
2. Comportamentos de Risco	Diminuir Comportamentos de conflitualidade e de risco em 70% das crianças da EB1 do Ingote e de jovens destinatários/beneficiários do projecto, promovendo o interesse pela escola e pelas aprendizagens.	Desenvolvimento de actividades de carácter não formal durante o período de recreio escolar, baseadas em dinâmicas de grupo e jogos adequados de forma a fomentar a coesão social, cooperação, espírito de grupo e capacidade de fair play, minimizando os comportamentos de risco e conflitualidade. Estas actividades são previamente planificadas com apoio e conhecimento dos docentes indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.	A grande maioria dos alunos da EB1 do Ingote são considerados destinatários uma vez que todos provêm de famílias com características associadas. Desta forma, actualmente estão matriculados e a frequentar a escola 29 alunos (28 destinatários e 1 beneficiário) de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Dos 18 destinatários de etnia cigana; 10 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.	Considerando as estratégias e dinâmicas implementadas podemos aferir que 100% dos envolvidos participam semanalmente nas actividades propostas. Conforme relatório anual de 2010 apresentado ao Programa Escolhas alcançou esta actividade uma taxa de execução na ordem dos 88%.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Partindo do contexto de intervenção que se caracteriza por ser intercultural, consideram-se que as iniciativas promovidas na EB1 do Ingote assumem os princípios da Educação Intercultural. Através das práticas desenvolvidas são trabalhados valores como a coesão social (procura de uma pertença colectiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade, bem como, a democracia e cidadania. As dinâmicas de grupo e os jogos trabalhados são por norma baseados em temas como cooperação, assertividade, aceitação do "eu e do outro" e mesmo que sejam aplicados em contexto de eventos festivos (Carnaval, Páscoa, Natal) têm sempre presentes a importância do trabalho sobre as competências do Saber Estar, Saber Ser, Saber Fazer para melhor se conseguir um trabalho intercultural crescente.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Agrupamento de Escolas da Pedrulha, responsável do Ministério da Educação pela EB1 do Ingote, parceiro do Consórcio.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Procede-se a avaliação da prática apresentada mediante discussão em reunião de equipa semanal, reunião mensal na EB1 do Ingote com presença de docentes, psicólogos do Planalto do Ingote e pontualmente mediadores culturais. Em termos de instrumentos de avaliação são aplicados: Folhas de registo de presença/participação, registos de assiduidade escolar, sendo ainda aplicada uma grelha mensal de observação dos comportamentos e atitudes.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Ao nível geral da intervenção a principal dificuldade sentida na implementação desta actividade centra-se na diversidade cultural e fraco respeito pelo outro, muitas vezes associado à própria cultura. A um nível mais específico na dinamização das actividades as crianças partilham dificuldade de concentração e coordenação motora na execução de algumas tarefas. Ambas as dificuldades têm vindo a ser ultrapassadas face à intervenção diária realizada pelo Projecto o que tem conduzido a mudanças.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Contam para o sucesso da intervenção o trabalho de rede realizado com as entidades parceiras locais (Escola, Centros de Saúde, C. Comunitário S. José, Ass. Cigana de Coimbra, entre outras); o trabalho intensivo de 4 x por semana, planificação de actividades orientadas tendo em conta as características da população-alvo.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Não

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Não

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

trapolim.pe@gmail.com; 239492007; Carla Mendes

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Multivivências	Código:	NC-019
Coordenador:	Rute Jesus	Concelho:	Espinho

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Actividade "Comboio Escolar" - esta actividade realiza-se de manhã, tendo como finalidade ir buscar as crianças a casa, que residem no Bairro da Ponte Anta e que frequentam a escola E.B1, que está situada neste mesmo bairro.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Dinamizadora Comunitária

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Espinho, Freguesia de Anta, Bairro da Ponte de Anta

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A actividade decorre no Bairro da Ponte de Anta.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Absentismo escolar	Integração no meio escolar	Sensibilização da importância da educação em contexto familiar.	14 destinatários e 0 beneficiários; 7 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino; crianças dos 6 aos 12 anos;	Integração das crianças em meio escolar no horário da manhã; diminuição do absentismo e abandono escolar; motivação e participação dos destinatários.
2. Abandono escolar	Integração no meio escolar	Sensibilização da importância da educação em contexto familiar.		De referir que, as 14 crianças frequentam esta actividade, existindo algumas irregularidades na assiduidade.
3. Insucesso escolar	Sucesso escolar	Acompanhamento na educação formal, para que estas crianças possam usufruir do sistema de ensino.		No entanto às segundas-feiras (dia de feira em Espinho) o número de crianças fica reduzido para 5.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Esta população-alvo desvaloriza a importância da educação formal, sendo esta actividade uma mais-valia para que esta comunidade possa usufruir dos valores, igualdades e oportunidades. Tentando assim inseri-los no sistema de ensino formal, pois esta comunidade ainda está bastante enraizada na sua cultura.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Escola E.B.1 - feedback do aproveitamento escolar dos destinatários.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Mapa de presenças, registo de observações (comportamentos, assiduidade, pontualidade, empenho/participação e relacionamento interpessoal).

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Não cumprimento de horários, devido aos pais serem bastante permissivos em relação às vontades dos filhos.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Necessidade da população-alvo e da escola; Boa relação de confiança criada com os técnicos.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Em reuniões com os membros do consórcio (agrupamentos de escolas do concelho, CPCJ, associações, entre outras).

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Seminários, conferências, workshops e palestras de divulgação/apresentação do projecto.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Esta actividade é realizada a pé pela dinamizadora e pelos nossos destinatários.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

multivivencias.pe@gmail.com; 227326140; 911505041

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Percursos Alternativos	Código:	NC-044
Coordenador:	Vânia Delgado	Concelho:	Alcobaça

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Actividade CID Escola Virtual - realização de exercícios escolares através de jogos no computador.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Dora Alves

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Alcobaça

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A actividade Cid Escola Virtual decorre em meio escolar, no que respeita às crianças do 1º e 2º ciclo. A sua cultura não impõe quaisquer limitações no que concerne ao seu uso (ao contrário do Cid Formação, por exemplo). A comunidade cigana que o nosso projecto intervém, vive num bairro social cedido pela Câmara de Alcobaça, bastante perto do centro da cidade, acerca de 10 anos.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Desmotivação e desvalorização da escola	Motivar e valorizar a importância da escola	Actividades de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar através das TIC, sendo inovador a realização de exercícios de conteúdo escolar no computador.	6 destinatários do 1º Ciclo; 5 crianças do sexo masculino e 1 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 4 destinatários do 2º Ciclo, 3 jovens do sexo masculino e 1 do sexo feminino. No final de cada período escolar as crianças e jovens realizam a avaliação da actividade, do monitor cid, bem como a auto avaliação.	Evolução significativa no que concerne à utilização do computador, bem como aos níveis dos conteúdos escolares.
2. Apoio insuficiente para crianças e jovens com dificuldades e/ou "diferentes"	Dar apoio nos conteúdos escolares através de uma forma diferente	Actividades de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar através das TIC, sendo inovador a realização de exercícios de conteúdo escolar no computador.	6 destinatários do 1º Ciclo; 5 crianças do sexo masculino e 1 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 4 destinatários do 2º Ciclo, 3 jovens do sexo masculino e 1 do sexo feminino. No final de cada período escolar as crianças e jovens realizam a avaliação da actividade, do monitor cid, bem como a auto avaliação.	Evolução significativa no que concerne à utilização do computador, bem como aos níveis dos conteúdos escolares.
3. Público info-excluído	Realização de actividades escolares com recurso às TIC	Actividades de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso escolar através das TIC, sendo inovador a realização de exercícios de conteúdo escolar no computador.	6 destinatários do 1º Ciclo; 5 crianças do sexo masculino e 1 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos; 4 destinatários do 2º Ciclo, 3 jovens do sexo masculino e 1 do sexo feminino. No final de cada período escolar as	Evolução significativa no que concerne à utilização do computador, bem como aos níveis dos conteúdos escolares.

crianças e jovens realizam a avaliação da actividade, do monitor cid, bem como a auto avaliação.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Esta actividade traz às crianças e jovens da comunidade cigana uma maior igualdade de oportunidades, envolve dimensões de desenvolvimento pessoal e social (dimensões cognitiva, e relacional), bem como um maior respeito por eles próprios e pelo outro.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Na presente actividade temos como parceiros o Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins (cedência de espaços físicos, computadores e internet, sinalização das crianças e jovens), a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (sinalização das crianças e jovens, comunicação com a comunidade cigana) a equipa do RSI (sinalização das crianças e jovens, comunicação com a comunidade cigana).

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Mecanismos de monitorização interna: nº de inscrições, perfil dos participantes, desempenho dos participantes nas sessões (comportamento, interesse/motivação, desempenho e autonomia. Avaliação: fichas de identificação pessoal, registos de presença, registos das sessões e pautas escolares.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Falta de assiduidade e dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças e jovens.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Forma inovadora e divertida de aprendizagem; contacto com os computadores.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

A presente actividade tem um reconhecimento muito positivo junto da comunidade escolar.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

A presente actividade está a ser aplicada este ano lectivo (2010/2011) no território da Benedita, junto de crianças socioeconomicamente desfavorecidas e com bastantes dificuldades escolares.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

Vânia Delgado - 262 186 000 percursosalternativos.pe@gmail.com

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Gerações com Futuros	Código:	NC-058
Coordenador:	Olga Fernandes	Concelho:	Coimbra

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Sessões de Alfabetização de jovens e adultos pertencentes às comunidades ciganas

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

1 - Técnica com formação em Educação Básica (1º e 2º Ciclos)

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Coimbra

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A intervenção decorre em meio urbano, na sede do projecto, e está direccionada às comunidades ciganas em situação de analfabetismo e/ou com interesse em consolidar conhecimentos na área da leitura e da escrita. Esta intervenção vai ao encontro das necessidades sentidas junto das comunidades ciganas, principalmente ao nível dos adultos, mas também de alguns jovens.

Os destinatários desta intervenção são pessoas (mulheres e homens) que nunca frequentaram o sistema de ensino e/ou que o frequentaram por um curto período de tempo. Verificamos esta situação, na sua maioria, em mulheres que nunca adquiriram conhecimentos ao nível da leitura e da escrita.

Integramos também jovens que frequentaram a escola mas que a abandonaram muito cedo, devido a questões culturais, como seja o casamento e a maternidade. Esse abandono precoce levou a uma desvinculação com os conteúdos, que não facilita a integração social, pessoal e profissional.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Analfabetismo	Promover a aprendizagem (leitura/escrita e interpretação), através do conhecimento das letras da sua relação com a fala e com a escrita	Manuais escolares Ensino personalizado Fichas de diagnóstico Fichas de trabalho Fichas de apoio pedagógico Fichas de avaliação Escola Virtual	9 destinatários (jovens entre os 14 e os 24 anos) 8 familiares (adultos com idade superior a 25 anos) Maior envolvimento por parte dos familiares	7 Evoluções registadas ao nível da tabela de alfabetização (evolução em termos de conhecimentos) Aumento da auto-estima e da capacidade de integração social em todos os envolvidos
2. Desvinculação com os conteúdos/currículos escolares	Relembrar conteúdos e consolidar conhecimentos entretanto esquecidos	Manuais escolares Ensino personalizado Fichas de diagnóstico Fichas de trabalho Fichas de apoio pedagógico Fichas de avaliação Escola Virtual	9 destinatários (jovens entre os 14 e os 24 anos) 3 jovens integrados na sequência de processos de promoção e protecção	Envolvimento e participação elevadas registadas (assiduidade elevada nas sessões) em 3 jovens
3. Défice de competências no que respeita à integração escolar (saber estar/saber ser)	Desenvolver/reforçar competências no sentido da plena integração escolar, tendo em vista o sucesso dessa integração	Treinios de competências planificados Dinâmicas de interacção / cooperação /espírito de grupo	2 destinatários (jovens entre os 14 e os 15 anos)	1 integração escolar conseguida com sucesso após a nossa intervenção

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

A intervenção aqui referenciada é direccionada, especificamente, para indivíduos pertencentes às comunidades ciganas e tem por base o conhecimento que temos da realidade e da situação actual destas comunidades.

As acções têm por base o respeito pela cultura e pelas práticas destas comunidades, respeitando sempre os seus princípios e valores.

A este nível o projecto tem já um diagnóstico de necessidades efectuado junto deles (com base em critérios como: nível de escolaridade obtido, conhecimentos que possui, expectativas futuras, entre outros).

O nosso objectivo máximo é conseguir maiores níveis de integração pessoal, social e profissional junto dos destinatários e beneficiários destas acções, na medida em que com esta intervenção conseguimos:

- Melhoria/desenvolvimento da comunicação;
- Aprendizagem de conteúdos (leitura/escrita e interpretação);
- Capacidade de entendimento de mensagens e símbolos do quotidiano;
- Desenvolvimento/aumento da autonomia.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

O consórcio do projecto, através do conhecimento e envolvimento nesta matéria contribui ao nível de encaminhamentos e sinalização de situações.

O IEF e o CNO são parcerias fundamentais, na medida em que esta intervenção reforça a actuação destes organismos.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Para a monitorização desta prática e avaliação o projecto aplica:

- fichas de diagnóstico;
- fichas de trabalho;
- fichas de apoio pedagógico;
- fichas de avaliação;
- indicadores de avaliação (tabela de evolução, critérios de evidência).

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

O envolvimento dos destinatários e dos beneficiários nem sempre é o esperado e o desejado, mostrando-se, muitas vezes, resistentes à aprendizagem

Dificuldade, por parte de alguns adultos, em assimilar os conhecimentos

Necessidade de aplicar um ensino individualizado, por exigência do público-alvo, o que dificulta a integração de mais jovens e adultos

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

A intervenção efectuada não se encontra amplamente aplicada nos territórios que conhecemos, pelo que este é um factor de sucesso, na medida em que a sua pertinência está muito clara actualmente. A integração profissional e/ou em cursos de formação (jovens ou adultos), assim como o reconhecimento de competências são medidas actuais e que se impõem aplicar, todavia é absolutamente necessário fazer este trabalho junto de quem não tem os conhecimentos básicos. A falta de resposta a este nível implica um reconhecimento deste trabalho efectuado pelo projecto junto da comunidade local, sendo esse um factor crítico de sucesso.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Formalmente a prática nunca foi alvo de distinção ou reconhecimento.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Esta prática encontra-se a ser trabalhada e desenvolvida com vista a ser considerada um Recurso Escolhas.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

Olga Fernandes (coordenadora)
geracoescomfuturos.pe@integrar.org
239 833 603
917 972 859 / 912 308 881

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	(Tomar) O Rumo Certo	Código:	NC-074
Coordenador:	Sílvia Moreira	Concelho:	Tomar

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Metodologia Participativa e o Empowerment. A partir desta estratégia de intervenção são delineadas e criadas as actividades que melhor se adequam ao perfil dos jovens. Os jovens do projecto participam na criação, implementação e avaliação das actividades, podendo de igual modo, escolher quais as actividades a frequentar. Deste modo, sentem que as suas ideias são ouvidas e respeitadas, promovendo a capacitação e o sentido de pertença ao projecto. Esta metodologia é a base fundamental de todas as actividades.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

4 (Coordenadora e psicóloga, Técnica Superior Serviço Social, Monitor Informática, Dinamizador Comunitário)

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Tomar

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A intervenção ocorre em meio urbano, na cidade de Tomar, onde residem cerca de 50 famílias de etnia cigana, sendo a comunidade constituída por 160 pessoas. Estas vivem agrupadas, numa zona da cidade denominada por Flecheiro.

Esta população vive em habitações degradadas, com fracas condições de higiene, que, simultaneamente reflectem a pauperização deste grupo e a força da sua cultura, fundada na estrutura da família alargada e na vida ao ar livre. A maioria subsiste do Rendimento Social de Inserção e da venda ambulante nas feiras.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Insucesso escolar	Diminuir o insucesso escolar em 20% das crianças e jovens destinatários do projecto.	A estratégia utilizada é a metodologia participativa, utilizando-se como ferramentas o Gabinete de Apoio Escolar, através do apoio ao estudo, a promoção de métodos de estudo, promoção cognitiva, entre outras actividades promotoras de competências pessoais e sociais.	Os jovens têm idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. 10 Jovens - 8 sexo masculino - 2 sexo feminino Crianças dos 6 aos 10 anos 12 crianças - 6 sexo masculino - 6 sexo feminino Os jovens participam na implementação e avaliação das actividades, nas Assembleias de Jovens.	Actualmente, através da integração de alguns jovens nos Cursos CEF e em Cursos de Formação, os jovens encontram-se em situação de sucesso escolar. Paralelamente a implementação de actividades estruturadoras tais como o Gabinete psicossocial, o Gabinete de Apoio Escolar, permitiram alcançar os objectivos propostos
2. Absentismo escolar	Diminuir o absentismo escolar em 20% dos jovens dos 11-16 anos	A estratégia utilizada passa pela metodologia participativa, promotora do empowerment. Para além disso, apostamos nas Campanhas de Divulgação, Marketing Social e de Sensibilização, como forma de desconstrução de estereótipos.	Os jovens têm idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. 10 Jovens - 8 sexo masculino - 2 sexo feminino Jovens participam na implementação e avaliação das actividades, nas Assembleias de Jovens.	Actualmente, através da integração de alguns jovens nos Cursos CEF e em Cursos de Formação, os jovens encontram-se em situação de sucesso escolar. Paralelamente a implementação de actividades estruturadoras tais como o Gabinete psicossocial, permitiram que os jovens cumprissem o objectivo.

3. Abandono Escolar	Diminuir o abandono escolar em 20% dos jovens do projecto.	Baseados na metodologia participativa, e apostando em algumas actividades estruturantes do projecto, de carácter individualizado, tais como o Gabinete de Atendimento Psicossocial	40 jovens - 30 sexo masculino - 10 sexo feminino Jovens participam na implementação e avaliação das actividades, nas Assembleias de Jovens.	Através da integração de alguns jovens nos Cursos de Alfabetização para descendentes de minorias étnicas, nos cursos CEF e nos Cursos de Formação profissional foi possível a diminuição do abandono escolar.
---------------------	--	--	---	---

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

A intervenção baseia-se no respeito pelos valores e costumes da cultura cigana, partindo duma lógica de capacitação individual e colectiva, apostando na divulgação junto da comunidade das actividades desenvolvidas pelos jovens. Simultaneamente, o projecto tem sido convidado para participar em actividades para a comunidade, tais como a Estafeta Contra a Pobreza e a Exclusão Social, o Dia Europeu Sem Carros, permitindo que os jovens participem em actividades de responsabilidade cívica e comunitária, contribuindo de igual modo para a desmistificação de estereótipos.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

O CIRE, entidade promotora gestora do projecto, a Câmara Municipal de Tomar, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco de Tomar, o Agrupamento de Escolas Santa Iria. No que respeita à CPCJ, foi cumprido o previsto em candidatura, tendo sido realizado o encaminhamento de jovens e crianças sujeitos a medidas de promoção e protecção para as actividades do projecto. Para além disso, possibilitaram a apresentação do projecto na Biblioteca Municipal de Tomar, onde foi possível a apresentação do projecto, por parte da Coordenadora, bem como possibilitou a apresentação do grupo de dança Cigana Rumo Certo. A Câmara Municipal de Tomar tem cedido espaços para acções desportivas. Paralelamente convidou o projecto a participar na Feira Social de Tomar com a actuação do grupo de Dança Ciganas, promovendo a divulgação da cultura do povo cigano, residente em Tomar. Os Agrupamentos de escolas têm sinalizado e encaminhado as crianças e jovens para as actividades do projecto.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Avaliação dos objectivos específicos e grau de concretização dos mesmos. A inclusão escolar dos destinatários e a diminuição da taxa de desocupação dos jovens.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

No primeiro ano de implementação do projecto deparamos com alguns constrangimentos iniciais, que se prendiam sobretudo com o não conhecimento das crianças e jovens, que acabou por ser facilmente resolvido, com o estabelecimento de relação de confiança com as crianças e jovens. O próximo desafio será a integração de outros jovens que estão em situação de abandono escolar.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Apostamos como factores críticos de sucesso o acompanhamento individualizado dos jovens, a metodologia participativa, em que os jovens são respeitados e ouvidos, promovendo a capacitação dos mesmos.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Já foi apresentada no Seminário organizado pela CPCJ de Tomar na Biblioteca Municipal de Tomar e no passado dia 8 de Abril, na Constituição da Associação de Solidariedade Social com a Comunidade Cigana e Minorias Étnicas do Médio Tejo ONG-D.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

E-mail: tomarumocerto.pe@gmail.com
Telefone: 249346477
Coordenadora Projecto: Sílvia Moreira

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	MultiSendas	Código:	NC-135
Coordenador:	Carla Fernandes	Concelho:	Aveiro

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Mediação: momentos de inter-conhecimento e aproximação entre escola e pais. Esta mediação centra-se em momentos de reunião, diálogo e discussão conjunta das melhores estratégias para o sucesso escolar das crianças e diminuição do seu absentismo (reuniões de pais e professores, sensibilização junto dos pais, trabalho de convergência com professores, auscultação junto dos próprios alunos).

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

2 técnicas: coodenadora (socióloga) e técnica (educadora social).

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Localidade de Ervideiros, freguesia de Esgueira, concelho de Aveiro.

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Acampamentos perto de uma zona industrial. Escassas condições habitacionais (construções clandestinas, Insuficiente cobertura de infra-estruturas, sobre-ocupação do espaço). Desemprego, Subsídio-dependência, Distanciamento dos serviços, Baixos níveis académicos e analfabetismo, Famílias maioritariamente jovens, ausência de competências parentais, Segregação de papéis familiares, desigualdade de género, Processos de auto-exclusão e ausência de exercício de cidadania, Comportamentos de risco para a saúde.

Ambiente escolar:

- Escola EB 1 geograficamente muito próxima dos acampamentos, com uma frequência de 99% de crianças de etnia cigana residentes em Ervideiros,
- Aumento do n.º de crianças a transitar para o 2. Ciclo – Escola EB 2 3 com relevante representatividade (em termos de n.º de elementos) das crianças de etnia cigana.

Meio envolvente:

Constrangimentos culturais em processos de comunicação e verdadeiro diálogo e (re)conhecimento intercultural.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
<p>Abandono escolar precoce: desvalorização da escola, casamento precoce na comunidade cigana em Ervideiros. Abandono escolar precoce sobretudo nas meninas ciganas. Oscilações demográficas dos casais mais jovens.</p> <p>dados diagnóstico antes de implementação do projecto MultiSendas: Outubro 2006 - das 57 crianças e jovens com 16 e mais anos de Ervideiros, 30 referiram ter deixado a escola sem cumprir a escolaridade. 3 situações de abandono escolar em 2008-2009.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir em 50% o abandono escolar nas crianças e jovens de etnia cigana (de Ervideiros) dos 6 aos 18 anos. - Realizar encontros de interconhecimento entre escola, pais e alunos de etnia cigana abrangidos pelo MultiSendas, como princípio da mediação triangular escola-pais-aluno, em reconhecimento da interculturalidade e valorização da identidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização e mediação junto dos pais e encarregados de educação (esclarecimento quanto a regras de assiduidade, apresentação de diretores e professores tutelares, regras de funcionamento da escola, acompanhamento em atendimentos com professores titulares e directores de turma), - Acompanhamento integrado de todas as crianças, no sentido de auscultar as suas dificuldades e sugestões. - Reuniões mais abrangentes com a participação de encarregados de educação, professores, CPCJ e mediador municipal, no sentido de se definirem em conjunto medidas de melhoria de assiduidade de cada caso problema específico, - Participação em conselhos de turma e reuniões de estabelecimento, - Definição partilhada (parceiros) de estratégias de acompanhamento e mediação: Reforço por parte de cada parceiro, mediante competências e área de intervenção, - Investimento nos temas de 	<p>dados Março de 2011:</p> <p>crianças e jovens dos 6 aos 18 anos: 47</p> <p>a frequentar a escola: 43</p> <p>6-10 anos: 7(f) 9(m)</p> <p>11-13 anos: 7(f) 5(m)</p> <p>14-18 anos: (4) 11(m)</p> <p>beneficiários familiares (pais e encarregados de educação: 70</p> <p>Outros beneficiários (professores, técnicos, etc): 26</p> <p>Auscultação das dificuldades e sugestões dos alunos, Sensibilização de pais e enc. educação em atendimentos individuais. Reuniões de definição conjunta de estratégias para solução dos problemas. Assembleias-gerais (crianças, jovens, pais, enc. educação, professores, técnicos e parceiros). Iniciativas de interculturalidade nas escolas e outras surgem das propostas dos alunos com a promoção da participação de todos, incluindo dos mais velhos na sua concretização.</p> <p>Actividades em conjunto com professores. Estratégias de mediação analisadas e partilhadas em reuniões</p>	<p>Foi cumprida a taxa de concretização dos objectivos, prevista para 2010.</p> <p>dados relatório final 2010:</p> <p>Das 48 crianças em idade escolar em Julho de 2010, todas cumpriram a sua matrícula em Setembro, não tendo sido registada, até à data (Dezembro de 2010), nenhuma situação de abandono escolar.</p>

		envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento pessoal social e escolar dos filhos em Plano de Formação Parental.	e conselhos de turma. Grupos específicos de trabalho consoante o caso e estratégia. Avaliação feita por pais, alunos, professores e outros elementos.	
Absentismo escolar: dados diagnóstico antes de implementação do projeto MultiSendas: 2008-2009: dos 31 alunos a frequentar o 1.º ciclo, 14 apresentaram mais de 20 faltas injustificadas. No 2.º ciclo, registaram-se 28 alunos de etnia cigana com problemas de assiduidade, sendo 16, os adolescentes com mais de 60 faltas.	Reduzir em 50% o absentismo escolar nas crianças e jovens de etnia cigana (de Ervideiros) dos 6 aos 18 anos. - Realizar encontros de interconhecimento entre escola, pais e alunos de etnia cigana abrangidos pelo MultiSendas, como princípio da mediação triangular escola-pais-aluno, em reconhecimento da interculturalidade e valorização da identidade cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização e mediação junto dos pais e encarregados de educação (esclarecimento quanto a regras de assiduidade, apresentação de directores e professores tutelares, regras de funcionamento da escola, acompanhamento em atendimentos com professores titulares e directores de turma), - Acompanhamento das crianças e jovens em contextos informais (intervalos e horas de almoço, - Reuniões abrangentes com a participação de encarregados de educação, professores, CPCJ e mediador municipal, no sentido de se definirem em conjunto medidas de melhoria de assiduidade de cada caso problema específico, - Participação em conselhos de turma e reuniões de estabelecimento, - Definição partilhada (parceiros) de estratégias de acompanhamento e mediação: Reforço por parte de cada parceiro, mediante competências e área de intervenção, - Intervenção da psicóloga da escola EB 2 3 Aires Barbosa, - Investimento nos temas de envolvimento dos pais no desenvolvimento dos filhos em 	<p>dados Março de 2011:</p> <p>crianças e jovens dos 6 aos 18 anos: 47</p> <p>a frequentar a escola: 43</p> <p>6-10 anos: 7(f) 9(m)</p> <p>11-13 anos: 7(f) 5(m)</p> <p>14-18 anos: (4) 11(m)</p> <p>beneficiários familiares (pais e encarregados de educação: 70</p> <p>Outros beneficiários (professores, técnicos, etc): 26</p> <p>Auscultação das dificuldades e sugestões dos alunos, Sensibilização de pais e enc.educação em atendimentos individuais. Reuniões de definição conjunta de estratégias para solução dos problemas.</p> <p>Assembleias gerais(crianças, jovens, pais, enc.educação, professores , técnicos e parceiros). Iniciativas de interculturalidade nas escolas e outras surgem das propostas dos alunos com a promoção da participação de todos, incluindo dos mais velhos na sua concretização.</p> <p>Atividades em conjunto com professores. Estratégias de mediação analisadas e partilhadas em reuniões e conselhos de turma. Grupos específicos de trabalho consoante o caso e estratégia. Avaliação feita por</p>	<p>Foi cumprida a taxa de concretização dos objectivos, prevista para 2010.</p> <p>dados relatório final 2010:</p> <p>Das 48 crianças em idade escolar e matriculadas em Setembro de 2010, apenas foi registada uma situação de absentismo escolar, em Dezembro de 2010, existindo contudo, outras situações em eminência de problema de assiduidade e a serem acompanhadas de modo integrado.</p>

		Plano de Formação Parental.	pais, alunos, professores e outros elementos.	
<p>Insucesso escolar: fraco aproveitamento escolar (análise quantitativa - acumulação de retenções no mesmo nível escolar) e problemas de comportamento e integração em meio escolar (a. qualitativa).</p>	<p>Diminuir em 20% as situações de insucesso escolar das crianças de etnia cigana (de Ervideiros) a frequentar os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.</p> <p>- Realizar encontros de interconhecimento entre escola, pais e alunos de etnia cigana abrangidos pelo MultiSendas, como princípio da mediação triangular escola-pais-aluno, em reconhecimento da interculturalidade e valorização da identidade cultural.</p>	<p>- Sensibilização e mediação junto dos pais e encarregados de educação,</p> <p>- Acompanhamento integrado de todas as crianças, no sentido de auscultar as suas dificuldades e sugestões em contextos informais (intervalos e horas de almoço),</p> <p>- Participação em conselhos de turma e reuniões de estabelecimento,</p> <p>- Reforço de cada parceiro, mediante competências e área de intervenção,</p> <p>- Intervenção da psicóloga da escola EB 2 3 Aires Barbosa,</p> <p>- Temas de envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento dos filhos, em Plano de Formação Parental,</p> <p>- Incentivos (Equipa Galegos, Cinema, saídas exteriores),</p> <p>- Dinamização de blocos de acompanhamento psico-vocacional aos alunos em contexto de AECS</p> <p>- Participação em aulas, actividades em conjunto com professores,</p> <p>- Avaliação psicológica de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento (CESDA),</p> <p>- Dinamização do espaço do aluno pelo MultiSendas na escola EB 2 3 Aires Barbosa,</p> <p>- Mediador municipal nas escolas,</p>	<p>dados Março de 2011:</p> <p>crianças e jovens dos 6 aos 18 anos: 47</p> <p>a frequentar a escola: 43</p> <p>6-10 anos: 7(f) 9(m)</p> <p>11-13 anos: 7(f) 5(m)</p> <p>14-18 anos: (4) 11(m)</p> <p>beneficiários familiares (pais e encarregados de educação: 70</p> <p>Outros beneficiários (professores, técnicos, auxiliares, etc): 26</p> <p>Auscultação das dificuldades e sugestões dos alunos, Sensibilização de pais e enc. educação em atendimentos individuais. Reuniões de definição conjunta de estratégias para solução dos problemas.</p> <p>Assembleias gerais (crianças, jovens, pais, enc. educação, professores, técnicos e parceiros). Iniciativas de interculturalidade nas escolas e outras surgem das propostas dos alunos com a promoção da participação de todos, incluindo dos mais velhos na sua concretização.</p> <p>Atividades em conjunto com professores. Estratégias de mediação analisadas e partilhadas em reuniões e conselhos de turma. Grupos específicos de trabalho consoante o caso e estratégia. Avaliação feita por</p>	<p>Foi cumprida a taxa de concretização dos objetivos, prevista para 2010.</p> <p>Dados relatório final 2010:</p> <p>Das 48 crianças a frequentar a escola, 26 frequentam o 1.º ciclo, 12 o 2.º ciclo e 10 o 3.º ciclo. Estes valores refletem não só a satisfatória taxa de transição para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, como também a permanência e continuidade desses alunos na escola no 1.º período do ano letivo 2010-2011, refletindo um resultado muito positivo, atendendo à especificidade cultural desta comunidade sempre presente em momentos de transição escolar sobretudo das meninas de etnia cigana.</p> <p>Das 48 crianças, 5 registam comportamento inadequado em sala de aula e 1 em recreio. 18 crianças registam alguns contratempos em termos comportamentais.</p>

		-Recurso à equipa Multidisciplinar do CSA.	pais, alunos, professores e outros elementos.	
--	--	--	---	--

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

- Promoção de momentos de inter-conhecimento e diálogo intercultural entre pais, professores e alunos,
- Levantamento de propostas de iniciativas de interculturalidades nas escolas,
- Dinamização de espaços (momentos) comuns e partilhados por todos os alunos nas escolas.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Todas as entidades parceiras do projeto MultiSendas - tomada de decisão partilhada e refletida em conjunto quanto a estratégias a implementar e contributos. Apoio da equipa gestora de protocolos de RSI (Fundação CESDA), Mediador Municipal (Câmara Municipal de Aveiro), Acompanhamento das situações problema (CPCJ de Aveiro), equipa Multidisciplinar (Unidade de Saúde Pública de Aveiro), apoio psicológico, dinamização de atividades em conjunto, promoção de encontros e de sessões de esclarecimento com os pais e enc. educação (Agrupamento Escolas de Esgueira), disponibilização de outros recursos (Cáritas de Aveiro).

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Grelhas de avaliação do comportamento dos alunos, observações e conclusões em conselhos de turma e reuniões de estabelecimento, apontamento das situações problema, inquéritos de avaliação, nota das avaliações e aproveitamento escolar dos alunos, registo das sugestões e dificuldades dos próprios, apontamento do n.º de encontros promovidos, recolha das fragilidades, constrangimentos e potencialidades por parte dos encarregados de educação em contexto doméstico (acampamento) ou em momentos de participação em atividades do projeto (ex: educação parental),

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

- Contrangimentos culturais - aspetos organizacionais, comunitários, domésticos e pessoais que apesar de “falados” permanecem “escondidos” e inacessíveis a quem não pertence à comunidade cigana de Ervideiros, exigindo uma cautela permanente na intervenção em terreno, quando se estima não prejudicar nem ferir a identidade cultural.
- casamento precoce,
- Desigualdade de género transversal em todas as gerações e inerente na permissão de construção de projetos de vida,
- "Fluidez" populacional: agravada no últimos meses de 2010, - novas e infrequentes dinâmicas e organização comunitárias nos bairros exigindo permanente “remodelação” de estratégias de acompanhamento e mediação junto das crianças / jovens e famílias.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

- Investimento na proximidade cultural: forte relação empática com a equipa técnica, a proximidade visível junto de alguns serviços, abertura para partilhar alguns elementos culturais, maior participação nas atividades, maior proximidade dos pais em contextos escolar, redução das situações denunciadas de abandono escolar/ promoção de momentos e encontros de partilha de saberes, experiências e diálogo intercultural,
- Planeamento integrado e articulação com todas as outras atividades do projeto (ex: acompanhamento das crianças, acompanhamento das famílias, iniciativas promovidas no âmbito dos ateliers, dinamização das ações de interculturalidade, planeamento e concretização de plano de formação parental)
- Permanente articulação com as respostas e recursos que existem no meio,
- Consolidação e agilidade do trabalho em parceria envolvimento e participação ativa dos elementos parceiros do projeto a nível de planeamento e implementação de atividades e estratégias.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Consoante avaliação por parte da equipa técnica, consórcio, familiares, alunos e outros elementos, a mediação é reconhecida como uma prática necessária e transversal a todos os objetivos e públicos do MultiSendas, tendo sido alterada a sua frequência semanal, para todos os dias uteis da semana.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Desenvolvimento de seminários temáticos no âmbito da atividade Temas de Encontro:

"Mediar para Incluir - mediação socio-cultural com as comunidades de etnia cigana"(23 de Novembro de 2010) -

participações: projetos de Mediadores Municipais (Aveiro e Beja), Agrupamento n.º1 de Beja, projeto Inclusão pela Arte, Equipa do Programa Escolhas.

"Diminuição do abandono e insucesso escolar nas comunidades de etnia cigana: realidades e práticas" (30 de Março de 2011) - visita de comitiva Romena - convite de COOPETAPE -Cooperativa de Ensino em interligação com a ANESPO – Associação Nacional do Ensino Profissional.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

...

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

E-mail: multisendas.pe@gmail.com

Tel: 234306301. Pessoa de contacto: Carla Fernandes

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	GIRO- Gentes, Identidades, Respostas e Opções	Código:	NC-144
Coordenador:	Vera Vaz	Concelho:	Vila Verde

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Programa de Auto-Regulação "Sarilhos do Amarelo". Em parceria com a Universidade do Minho, concretamente com a equipa de investigação em educação do Dr. Pedro Rosário

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Coordenadora (Téc. Sup. Reabilitação e Inserção Social), 2 animadoras (Lic. Psicologia).

Área geográfica de implementação (identificar a área geográfica)

Escola EB 1 da Vila - Vila de Prado, Concelho de Vila Verde

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

A intervenção ocorre em contexto escolar. A escola insere em meio rural com a particularidade de mais de 80% dos alunos serem de etnia cigana. Os alunos provêm de duas comunidades que habitam na sua grande maioria em barracas, com condições de severa precariedade, sem água potável, saneamento, etc.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Absentismo e insucesso escolar	Diminuir em 50% o absentismo escolar das crianças e jovens destinatários do projecto do 1º, 2º e 3º ciclo, através de estratégias de capacitação dos agentes envolvidos no processo educativo; Aumentar em 50% o sucesso escolar das crianças e jovens destinatários e/ou beneficiários do projecto dos 1º, 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas da Vila de Prado, por via da dinamização e promoção de actividades lúdico-pedagógicas em contexto escola	Formação para técnicos e professores sobre Cultura Cigana; Espaço Cid@Net - Cursos de iniciação às TIC para pais; Implementação de um programa de auto-regulação (alunos 1ºciclo), recurso à história "Sarilhos do Amarelo" com sessões semanais em contexto escolar; Apoio Pedagógico, semanal em contexto extra-curricular. Elaboração de um livro de contos tradicionais das diferentes culturas, em contexto extra-curricular mas em horário escolar, em substituição de uma AEC's Espaço Cid@Net - Apoio Pedagógico em TIC, frequência semana em horário curricular, sendo assegurado pelo projecto a deslocação das crianças ao espaço do projecto.	Crianças destinatários e beneficiários com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Caracterização: género feminino 2 beneficiárias e 7 destinatárias; género masculino: 5 beneficiários e 8 destinatários. (Apenas quantificadas crianças do 1º ciclo)	<ul style="list-style-type: none"> . Formação de professores - desenvolvimento de 4 acções de formação, na qual participaram 12 professoras e 10 técnicos. . TIC para pais - 1 curso desenvolvido com a participação de 6 pais. . Programa de auto-regulação - aplicação de pré-teste e desenvolvimento de 23 sessões no presente ano lectivo. . Melhoramento de avaliação do primeiro período em comparação com o ano anterior, depois de iniciado o apoio pedagógico e escola virtual. . Desenvolvimento de competência de leitura, interpretação e educação intercultural através do conto. . Utilização autónoma do computador e melhoramento após iniciação das aulas semanais de TIC.

2. Abandono Escolar	Diminuir em 30% o abandono escolar das crianças e jovens destinatários e/ou beneficiários do projecto, a frequentarem o 2º e 3º no Agrupamento de Escolas da Vila de Prado, através da criação de respostas específicas educativas formais e informais.	Criação de uma turma PIEF Visitas domiciliárias de acompanhamento familiar	Jovens destinatários e beneficiários com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Caracterização: género feminino 9 beneficiárias e 7 destinatárias; género masculino: 8 beneficiários e 2 destinatários. (Apenas quantificados os jovens de etnia cigana)	<u>Foi conseguida a criação de uma nova turma no presente ano lectivo, coma integração de 11 jovens de etnia cigana que se encontravam em risco de abandono e 3 jovens em abandono efectivo.</u>
---------------------	---	---	--	--

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

A intervenção abrange todas as crianças que frequentam o 1º ciclo, promovendo e valorizando as suas diferenças culturais. A história que serve de base à intervenção é sobre as cores do arco-íris que apresentam características físicas e psicológicas distintas, o que faz com que as próprias crianças se identifiquem mais com umas do que com outras, no entanto todas são necessárias para que este aconteça. O trabalho desenvolvido é em grupo, apesar de se trabalharem as competências a nível individual, levando a que o resultado do trabalho de um grupo seja complementado pelo segundo e vice-versa. Foram especialmente introduzidos aspectos da cultura cigana, na adaptação de uma música alusiva à história e nas características e criação de novas personagens por forma às crianças ciganas se identificarem e as outras reconhecerem as características dos seus colegas.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Agrupamento Vertical de Escolas de Prado (EB1 da Vila), a intervenção é realizada na escola de primeiro ciclo contando com o apoio integral das professoras das turmas e da abertura da direcção para uma intervenção não formal junto das crianças desta escola; Escola Profissional Amar Terra Verde, a intervenção conta com voluntárias e estagiárias do curso Técnico de Apoio Psicossocial desta entidade; Universidade do Minho, consultoria e acompanhamento científico por parte da equipa que desenvolveu o instrumento em aplicação, e de uma aluna de mestrado, que avalia e interpreta as adaptações.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Pré-teste e pós-teste, Folha registo de sessão.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Dificuldades em sensibilizar as famílias e as crianças para a importância da escolarização; constrangimentos em termos de acesso à escola por parte da etnia cigana no concelho; dificuldades em combater estigmas dos professores em relação aos alunos de etnia cigana; Turmas compostas maioritariamente por crianças de etnia cigana.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Aposta em competências específicas de auto-regulação, sendo a criança o principal agente da mudança; Formação específica dos técnicos e voluntários; acompanhamento técnico-científico; envolvimento dos professores em todo o processo.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Só foi iniciada no presente ano lectivo.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

O instrumento em causa está publicado pela Porto Editora (História) e na internet o manual. É aplicado amplamente em todo o país em turmas pré-escolar e primeiro ciclo, tendo sido já relatado a aplicação com resultados positivos em escolas enquadradas em meios socio-culturais desfavorecidos. Em concreto e direccionado para as especificidades da população de etnia cigana é a primeira vez que se está a aplicar, pelo menos que tenha sido dado conhecimento ao autor (Dr. Pedro Rosário).

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

A aplicação desta estratégia de educação não-formal é a proposta de recurso Escolhas deste projecto em parceria com os projectos T3tris e Geração Tecla, pretendendo-se a publicação de um manual onde as experiências e adaptações realizadas e contextualizadas serão relatadas com o apoio técnico-científico da Prof. Maria José Casanova a par do acompanhamento realizado pela equipa de investigação do Dr. Pedro Rosário.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

projectogiro.pe@gmail.com; 918135957; Vera Vaz

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Projecto t3tris	Código:	NC-164
Coordenador:	Bárbara Santos	Concelho:	Braga

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Promoção do estudo - acção composta por explicações; consultorias a professores; grupos informais de alunos para discussão de assuntos relacionados com a escola; mediação escolar e familiar.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Coordenador; Psicólogo; Assistente Social; Educóloga.

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Complexo Habitacional do Picoto e Bairro Social de Ponte dos Falcões - Braga

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Meio urbano

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Abandono Escolar	Potenciar o reingresso de crianças e jovens à escola.	Dinamização de um espaço dedicado a crianças e jovens em situação de abandono, previamente sinalizadas pela CPCJ. Levantamento da situação actual do destinatário e intervenção em áreas específicas.	Crianças e jovens em situação de abandono escolar; idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos; maioritariamente do sexo masculino; forte envolvimento dos destinatários na planificação, implementação e avaliação.	Três das oito crianças / jovens envolvidos reintegraram o sistema de ensino com aproveitamento académico.
2. Salas de promoção do Estudo	Apoio especializado (individual e em grupo) a disciplinas específicas	Explicações; promoção de actividades lúdicas, mas educativas (e.g., teatro).	Crianças e jovens entre os 6 e os 24 anos; pouco envolvimento na planificação e implementação e forte envolvimento na avaliação; maior prevalência do sexo masculino.	Notória evolução académica das crianças entre os 6 e os 12 anos do Bairro Social de Ponte dos Falcões. Cerca de 15 crianças num universo de cerca de 30/40 apresentam maior sucesso académico.
3. Consultadoria a professores	Sensibilização e auxílio aos professores no trabalho com alunos de minorias étnicas portuguesas - ciganos.	Reuniões semanais com os professores envolvidos e promoção de estratégias mais apelativas e inclusivas.	Professores de três agrupamentos distintos do concelho de Braga - forte envolvimento na avaliação, planificação e implementação - sem distinção de sexos ou idades.	Notória evolução académica das crianças entre os 6 e os 12 anos do Bairro Social de Ponte dos Falcões. Cerca de 15 crianças num universo de cerca de 30/40 apresentam maior sucesso académico.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Trabalhos e concursos relacionados com a cultura cigana; elaboração de peças de teatro através de textos associados à interculturalidade; eliminação de actividades não aceites na cultura cigana (e.g., halloween); compreensão das especificidades desta cultura e procura de estratégias para a sua inclusão; uso de materiais psico-educativos relacionados com o tema da interculturalidade; grupos de treino de assertividade e competências sociais...

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Centro Cultural e Social de Santo Adrião; Centro de Novas Oportunidades de Maximinos; Plano Integrado para a Inclusão e Cidadania; Comissão de Protecção de Crianças e Jovens; Instituto Português da Juventude; Câmara Municipal de Braga; Direcção Geral de Reinserção Social; Associação de Moradores do Bairro Nogueira da Silva; BragaHabit; Agrupamento de Escolas de Maximinos e Agrupamento de Escolas de Nogueira.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Grelhas de Avaliação; Questionários de Satisfação; Relatórios Anuais dos Agrupamentos - como previsto em candidatura.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Dificuldades em sensibilizar as famílias e as crianças para a importância da escolarização; dificuldades em combater estigmas dos professores em relação aos alunos de etnia cigana; fraco envolvimento e responsabilização dos professores.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Forte investimento na sensibilização das crianças mais novas para a importância da escola, pensando nestas práticas sempre com uma mudança lenta e geracional.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Apenas pelos parceiros envolvidos.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Apenas relatada aquando da Visita da Alta Comissária - ACIDI junto das comunidades ciganas.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Nada a acrescentar.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

t3tris.pe@gmail.com

Bárbara Santos - 916673223

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	MUSEpe	Código:	SI-001
Coordenador:	Tiago Pereira	Concelho:	Évora

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Metodologia e Actividades artístico-pedagógicas MUS-E

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Equipa Projecto MUSEpe | Docentes da EB1 da Cruz da Picada de Évora

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

EB1 da Cruz da Picada de Évora | Bairro da Cruz da Picada | Évora

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Actividade de âmbito escolar | Características da comunidade escolar:

Elevada percentagem de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos vulneráveis | Elevada percentagem de crianças descendentes de imigrantes e minorias étnicas | Crianças e jovens que estiveram ou estão sujeitos a medidas tutelares educativas e ou medidas de promoção e protecção | Crianças e jovens residentes em territórios com maior índice de exclusão e com poucas respostas institucionais | Crianças e Jovens com risco elevado de absentismo e insucesso escolar. | Elevada percentagem de crianças e jovens provenientes de famílias com RSI.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
<p>1. Situação de desmotivação e não-envolvimento escolar de alunos e famílias Carência de metodologias de intervenção artístico-pedagógica Carência de metodologias de intervenção que visem a prevenção e redução de práticas agressivas entre alunos.</p>	<p>Responder aos problemas atrás identificados</p>	<p><i>Metodologia e Actividades Artístico-Pedagógicas MUS-E</i> - A metodologia artístico-pedagógica MUS-E consiste numa prática triangular entre artista (qualquer área de expressão artística), professor (1ºciclo) ou educador/a (JI) e alunos em que as sessões artístico-pedagógicas de 45 minutos (3 correspondem aos 10% de tempo afecto às áreas de expressão no currículo do 1º ciclo) são planificadas conjuntamente entre professor/a e artista tendo em vista a aplicação de uma metodologia de projecto e o cumprimento de objectivos artísticos (do currículo das áreas de expressão) e pedagógicos (relação entre alunos mas também conteúdos curriculares). Esta metodologia encontra-se disseminada por toda a Europa sendo praticada em Escolas de 1º ciclo de 15 países e tem sido em Portugal largamente avaliada ao longo dos seus 11 anos de implementação merecendo o apoio do Ministério da Educação e sendo mesmo por si considerada uma boa-prática na intervenção artístico-pedagógica.</p>	<p>30 90 (respectivamente) Idades entre os 6 e os 13 anos (alunas(os) do 1º ciclo)</p>	<p>A avaliação de que a metodologia tem sido alvo aponta para três grandes níveis de impactos: de nível pessoal (motivação, envolvimento e auto-conceito auto-estima), na escola (participação, sucesso, ...) e na relação escola-família.</p>

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Actividade não-exclusiva (todo o grupo) e centrada na valorização do contributo e do enriquecimento que as diferentes proveniências e experiências culturais comportam em termos artísticos, pedagógicos e educativos.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Consórcio promotor e gestor do projecto MUSEpe: Associação Menuhin Portugal; Agrupamento N.º1 de Escolas de Évora; Direcção Regional do Alentejo do Instituto Português da Juventude. IP; Câmara Municipal de Évora; Junta de Freguesia da Malagueira; ADBES - Associação Para o Desenvolvimento e Bem Estar Social da Cruz da Picada; Universidade de Évora; Associação PédeXumbo - Associação para a Promoção de Música e Dança; PIM Taí Associação Cultural; Comissão de Protecção de Crianças e Jovens – Évora.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Equipa de Monitorização da DGIDC

Avaliação Interna: Princípios Ecológicos (360 graus) e de avaliação – reflexão – acção – avaliação...

Avaliação IESE

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

Disseminar impactos à comunidade (fora da Escola)

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Envolvimento global; Projecto Educativo de Escola; Universalidade das Expressões; Metodologia de não-selecção e Intervenção “em contexto”

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Boa prática na intervenção artístico-pedagógica (Ministério da Educação)

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Amplamente divulgada em conferências e encontros científicos e artísticos nacionais e internacionais.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

Projecto MUSEpe. EB1 da Cruz da Picada, Bairro da Cruz da Picada. 7000 Évora
muse.pe@gmail.com

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Inclusão pela Arte II	Código:	SI-004
Coordenador:	Anabela Matado	Concelho:	Beja

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Animação de Pátio em ambiente escolar

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Técnica / animadora - Sónia Guerreiro

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

RIB/3 - Escola EB1 n.º 7 - Beja

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

O Projecto Inclusão pela Arte II está sediado no Bairro da Esperança no entanto desenvolve-se em toda a área da freguesia de Santa Maria da Feira.

O nosso público-alvo prioritário são crianças e jovens descendentes de minorias étnicas, nomeadamente ciganos, com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis.

Esta actividade ocorre em ambiente escolar, e é direccionada a miúdos de etnia cigana com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos.

São uma comunidade com características muito próprias e a finalidade da actividade mencionada é sistematizar vivências e experiências de vida através da criatividade e improvisação educativa, na precisa medida em que é necessário ir criando e adaptando materiais didácticos e pedagógicos de acordo com as necessidades, interesses e motivações das crianças e jovens. Todas as acções são um processo de conhecimento do outro e de construção, factor aliciente para aprender hábitos do dia-a-dia.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Dificuldade de concentração/ motivação/ autonomia e interesse.	Através da actividade animação de pátio trabalhamos algumas dinâmicas (lúdico - pedagógicas) que nos levam a trabalhar as lacunas detectadas no problema.	Através da educação formal e não formal pretende-se valorizar a cultura cigana através da promoção de competências pessoais e sociais na dinâmica desenvolvida ao longo dos jogos didácticos e pedagógicos que se realizam ao longo do recreio.	53 destinatários e 12 beneficiários com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. 24 são do sexo Feminino e 41 do sexo masculino	Até ao momento foram envolvidos 45 crianças e podemos mencionar que através da educação formal e não formal temos trabalhado várias competências pessoais e sociais no sentido de os valorizar e capacitar para uma melhor integração na sociedade.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

A actividade animação de pátio decorre em ambiente escolar e enquadra-se nos princípios da educação intercultural. Valorizamos as tradições a cultura e os valores que os nossos meninos tanto prezam. Tentamos desmistificar os estereótipos existentes e reforçamos o diálogo intercultural

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

As parcerias de que dispomos de forma directa são os nossos parceiros de consórcio, nomeadamente a Câmara Municipal de Beja, a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, a Associação Solim, a Cercibeja, A Junta de Freguesia de Santa Maria da Feira, o Agrupamento de Escolas de Santa Maria, Instituto Politécnico de Beja, Associação Alentejo XXI e Centro Social e Cultural e Recreativo do Bairro da Esperança. As entidades que mais têm contribuído para o bom funcionamento desta actividade é o agrupamento de escolas, tendo em conta que a actividade ocorre em ambiente escolar e por este motivo sempre que precisamos de recursos a escola apoia o nosso trabalho.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

A monitorização é feita através de grelhas de observação e questionários de expectativas.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

As principais dificuldades sentidas tem sido a organização das dinâmicas pois temos tido o cuidado de arranjar práticas pedagógicas que os motivem e capacitem para o seu dia-a-dia junto de toda a diversidade cultural existente.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Os factores de sucesso identificados são o envolvimento entre as crianças/jovens e o técnico, a partilha, o trabalhar em equipa.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Até ao momento não.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Não.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

inclusao.pela.arte.escolhas@gmail.com
284326398
Anabela Matado

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	(re)cria - Centro de recursos itinerante do Algarve	Código:	SI-012
Coordenador:	Maria André Costa	Concelho:	Faro

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Tutorias em Meio Escolar

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Técnica - Educadora Social ; Dinamizador comunitário - Mediador cigano

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

EB2,3 de Estoi e Acampamentos de Santa Bárbara - Freguesias de Estoi e Santa Bárbara, Concelho de Faro

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

O concelho de Faro é constituído por 5 freguesias com um valor de 58051 relativo à população residente distribuído da seguinte forma: Conceição - 3751; Estoi - 3538; São Pedro - 12761; Sé - 28546; Montenegro - 5336; Santa Bárbara - 4119 (Carta Social 2008/2010). A intervenção ocorre em meio rural em duas vertentes: ambiente escolar (EB 2,3 de Estoi) e nos acampamentos da freguesia de Santa Bárbara: Bordeira, Flafosa, Gorjões e Guelhim. Em relação às particularidades culturais faz-se referência à faixa etária da população abrangida nesta actividade - jovens dos 12 aos 16 anos, em que o abandono escolar apresenta uma taxa bastante elevada especialmente por se tratar da idade em que a maioria dos jovens se casa. Relativamente às condições de habitabilidade já foi referido que vivem em acampamentos, alguns já com uma dimensão maior e alguns constituídos por casas de alvenaria, com acesso a água e esgotos.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Abandono Escolar: na transição para o 2ºciclo verifica-se uma taxa elevada de abandono escolar	A intervenção nesta problemática tem como principal objectivo contribuir para a diminuição da taxa de abandono escolar no 2º ciclo; interligar os saberes formal e informal reforçando a aproximação à escola e o investimento na aprendizagem formal.	Neste objectivo há destaque nas sessões de grupo, não formais, onde são desenvolvidas actividades de valorização do espaço escolar, ex: quais são os sítios onde gostam de estar, o que gostam de fazer nesses sítios, como gostariam que fosse e que tivesse a escola, entre outros. O reconhecimento dos vários espaços e recursos disponíveis, bem como a discussão dos prós e contras da frequência escolar são trabalhados através de jogos pedagógicos. A conversa informal, as artes manuais e a utilização das novas tecnologias são as ferramentas mais utilizadas neste objectivo.	Destinatários: 7 Rapazes com idades entre os 11 e 15 anos. 4 Raparigas com idades entre os 12 e 15 anos. Beneficiários: 3 rapazes dos 11 aos 16 anos; 3 raparigas dos 13 aos 15 anos. O envolvimento dos participantes é essencialmente na planificação das sessões - a decisão de temas e trabalhos bem como as metas traçadas são decididas em grupo.	No que respeita a resultados neste objectivo não são ainda claros pois encontramos-nos a pouco mais de meio ano escolar. No entanto podemos afirmar que não registámos ainda este ano nenhum caso de abandono escolar do grupo de destinatários e beneficiários referidos. Contudo consideramos que a quantificação de resultados só poderá ser feita no início do próximo ano lectivo, de forma a verificar o número de abandonos em relação a este ano.
2. Insucesso e absentismo Escolar: no 2ºciclo verificam-se elevadas dificuldades a nível curricular e o aumento do absentismo.	Auxiliar nas tarefas académicas; Ajudar a planificar a metodologia de estudo	Este objectivo prende-se essencialmente com a desadequação dos jovens de etnia cigana ao currículo escolar. A grande maioria dos jovens que transitam para o 2ºciclo não possui as competências académicas necessárias à aprovação do ano em que se encontram. Desta forma a estratégia utilizada neste objectivo é essencialmente o acompanhamento pedagógico	Destinatários: 5 Rapazes com idades entre os 11 e 15 anos. 1 Rapariga com 12 anos. O envolvimento dos participantes verifica-se através da elaboração do PIT individual onde cada aluno traça os objectivos pessoais.	A mais-valia deste trabalho é a possibilidade de auxílio nas tarefas académicas que em contexto de turma é bastante reduzida, constituído um factor forte na desmotivação dos jovens e consequente aumento do absentismo escolar. Os resultados são ainda baixos mas há já um pequeno aumento na motivação para o estudo e na

		individualizado e o auxílio na concretização do PIT em que a maioria se encontra. A metodologia é a "sessão de estudo" onde se procura responder às necessidades e lacunas de cada um dos jovens.		tentativa de redução do absentismo.
3. Baixa promoção do desenvolvimento psicossocial	Desenvolver competências pessoais e sociais; promover actividades de adaptação positiva ao meio social e escolar; co-responsabilizar a família no processo educativo dos jovens.	As estratégias de intervenção passam essencialmente pela programação de sessões em áreas de interesse dos jovens e que normalmente não têm acesso. As metodologias utilizadas são as dinâmicas de grupo, as "visitas de estudo/lazer" e a mediação familiar.	Destinatários: 7 Rapazes com idades entre os 11 e 15 anos. 4 Raparigas com idades entre os 12 e 15 anos. Beneficiários: 3 rapazes dos 11 aos 16 anos; 3 raparigas dos 13 aos 15 anos. O envolvimento dos participantes é total: a planificação é feita de acordo com as áreas de interesse, a implementação é nos dias e horas escolhidas pelos mesmos e a avaliação é feita no final de cada sessão com o objectivo de preparar a implementação da próxima.	A mais-valia desta intervenção é a possibilidade de acesso a áreas que de outra forma não teriam possibilidade, bem como o desenvolvimento de competências que aumentam a auto-estima e promovem a motivação. Os resultados alcançados são muito bons e assinalamos a concretização de um desafio que tínhamos inicialmente, relacionado com a impossibilidade da saída das raparigas a locais fora da escola e/ou acampamento.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Os princípios da Educação Intercultural estão subjacentes a todas as sessões, especialmente na área da valorização cultural.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Escola EB 2,3 de Estoi - os docentes e directores de turma dos alunos têm uma estreita ligação com os técnicos e estão em contacto permanente; Camara Municipal de Faro - na cedência de recursos físicos; Serviço de Psicologia - colaboração no desenvolvimento de actividades.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Esta prática é monitorizada e avaliada através do número de presenças nas várias sessões; nas reuniões com os docentes e directores de turma e na análise do progresso académico.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

As dificuldades mais visíveis foram inicialmente encontradas no corpo docente. Existia alguma resistência por parte destes na "inclusão" dos jovens em turma regular e na relação com os mesmos. No entanto, com o decorrer das acções, os docentes foram-nos pedindo auxílio na aquisição de competências relativas à Educação intercultural e ao conhecimento da cultura cigana, de forma a ficarem enquadrados e puderem desenvolver um trabalho mais eficiente. A inserção na comunidade foi um desafio, inicialmente foram sentidas algumas dificuldades mas que foram ultrapassadas de forma eficaz. O grande desafio continua a ser a tentativa de aliar a motivação dos jovens para a formação académica à tradição do casamento precoce.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

O êxito desta intervenção prende-se essencialmente na proximidade que os técnicos estabeleceram com os jovens e com as respectivas famílias.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Nada a assinalar.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Estivemos presentes no Seminário sobre comunidades Ciganas, em Braga, em Outubro de 2010, numa organização do ACIDI, onde relatámos a nossa experiência; desenvolvemos um Workshop sobre as comunidades ciganas, no âmbito do Seminário "Portas Abertas à Inclusão", dia 11 de Dezembro, em Faro.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Nada a assinalar.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

cria.pe@gmail.com; 289880701; 939895572

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Encontros	Código:	SI-034
Coordenador:	Delphine Attali	Concelho:	Moura

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

Inclusão escolar de comunidades ciganas em contexto rural

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Está envolvida na prática aqui apresentada toda a equipa do projecto Encontros, ou seja 3 técnicas e o Dinamizador Comunitário (apesar de o projecto não beneficiar deste recurso actualmente). Não se reconhece alguma formação académica específica para desenvolver este trabalho. No entanto, é necessário um conhecimento aprofundado da cultura cigana com as suas especificidades locais, um domínio das instituições locais e supra locais e do seu funcionamento nas áreas de apoio social, educação..., uma grande capacidade de escuta, compreensão, empatia e sensibilidade para o diálogo intercultural. Por fim, alguma experiência de promoção de processos participativos com diferentes públicos parece ser uma mais-valia.

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Sobral da Adiça
Póvoa de São Miguel
(Concelho de Moura)

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Território do interior do país marcado pelo envelhecimento e falta de dinamismo económico. Intervenção desenvolvida em duas freguesias rurais do concelho onde estes fenómenos se agravam, acrescidos de isolamento geográfico. Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel: duas localidades de aproximadamente 1000 a 1200 habitantes, dos quais 8 a 9% são ciganos. Aldeias com escola primária com 50% crianças ciganas em cada. Comunidades ciganas com características semelhantes a nível cultural, mas com condições de vida diferentes. Pessoas pobres, marginalizadas e com nível de literacia muito baixo (na sua grande maioria analfabetas, até nas faixas mais jovens). Condições de vida: comunidade do Sobral vive em acampamento de barracas de lata/madeira sem acesso a água, electricidade, saneamento básico; comunidade da Póvoa vive em casas devolutas e sobrelotadas na periferia da aldeia, algumas têm electricidade, poucas têm casa de banho.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
<p>1. Elevado abandono escolar dos jovens ciganos</p> <p>Baixas habilitações escolares dos jovens ciganos</p>	<p>Aumentar o nível de literacia básica nos jovens ciganos</p>	<p>Promoção de medidas educativas específicas, com certificação das competências adquiridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PIEF de 2º ciclo: a medida consiste na criação de um currículo adaptado às necessidades dos jovens ciganos. Mais importante é a possibilidade de descentralizar a turma na própria aldeia do Sobral. - Curso de alfabetização de adultos: organização de um curso de 2h diárias durante 5 meses de alfabetização. Horário pós laboral, turma homogénea de jovens ciganos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 22 jovens a partir de 14 anos frequentam as aulas (16 rapazes e 8 raparigas). - As comunidades envolveram-se na concepção das medidas. Foram definidas por eles as suas necessidades em termos de educação e foram desenhadas em conjunto propostas. As medidas PIEF e alfabetização de adultos foram as respostas institucionais que se adequaram a este levantamento. No decorrer das medidas, a comunidade no seu todo continua a envolver-se, controlando a assiduidade dos jovens, participa em diferentes acções comunitárias (apresentação de espectáculos...). Na Póvoa de São Miguel, a comunidade envolveu-se num documentário de forma a pressionar as instituições competentes para a continuidade da medida. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 certificações de 4º ano; 3 encaminhamentos para o exame de 4º ano - Abandono escolar reduzido drasticamente (diminuição de 90%) no Sobral da Adiga - Os 15 alunos da turma de alfabetização de adultos foram assíduos e aumentaram as suas competências - Efeito indirecto de valorização da comunidade cigana junto da comunidade maioritária - Aumento das expectativas dos jovens face ao futuro e face ao seu percurso escolar, formativo e profissional.

<p>2.</p> <p>Técnicos e professores insuficientemente informados e capacitados para a intervenção junto de comunidades ciganas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o nível de conhecimento dos técnicos sobre cultura e comunidade cigana e sobre particularidades de intervenção com estes públicos. - Promover respostas articuladas localmente. - Valorizar aspectos culturais da comunidade cigana. 	<p>Organização semestral de sessões de informação de carácter formativo não certificada: informalidade, valorização da cultura, espaço para o debate, convite a peritos, divulgação de boas práticas são os principais aspectos metodológicos a destacar. De notar que antes da sessão é desenvolvido um trabalho de conhecimento dos potenciais participantes e respectivos públicos de intervenção, de forma a adequar os elementos apresentados às problemáticas concretas dos técnicos.</p> <p>Em complementaridade, foram produzidos um conjunto de ferramentas para incentivar a um olhar positivo e construtivo (exposição de fotografias, observatório de caracterização sócio-demográfica, filme documentário)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Directos: técnicos de intervenção social, professores de pré-escolar, 1º e 2º ciclo, equipas de acompanhamento de medidas educativas... As sessões costumam juntar entre 15 e 25 pessoas. É distribuída uma ficha de avaliação com possibilidade de sugerir novos temas a abordar em futuras sessões. - Indirectos: membros das comunidades ciganas abrangidas pela intervenção dos técnicos/professores acima referidos. Melhor articulação das respostas, visitas domiciliárias menos invasivas, adopção de uma linguagem mais acessível. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicos sensibilizados para o propósito e metodologias da intervenção - Professores sensibilizados para a inclusão escolar dos alunos ciganos e com mais conhecimentos sobre cultura e comunidade cigana - Agentes de intervenção com ferramentas concretas de trabalho (observatório sócio-demográfico)
<p>3.</p> <p>Professores com dificuldade em lidar com a diversidade cultural na sala de aula</p> <p>Taxa de reprovação dos alunos ciganos mais alta do que na comunidade maioritária (relação de 1 para 8)</p> <p>Grupos de crianças ciganas e não ciganas de costas viradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar o conhecimento mútuo sobre culturas ciganas e não ciganas - Valorizar a cultura cigana na escola - Promover a mistura social e entre ajuda dentro da sala de aula - Proporcionar ferramentas concretas de trabalho sobre interculturalidade aos professores 	<p>Animação da componente "formação cívica" do currículo do 1º ciclo. Sessões quinzenais, em sala de aula, desenvolvendo actividades de promoção da interculturalidade quer pelos temas abordados, quer pelas metodologias utilizadas (grupos de trabalho heterogéneos, incentivo à entreajuda...).</p> <p>Programa anual composto por 3 módulos, baseados nos princípios da educação para a tolerância, da aprendizagem cooperativa, da mediação, das estratégias de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças ciganas e não ciganas das escolas primárias da Póvoa de São Miguel e Sobral da Adiça (76 alunos) - Professoras destas turmas (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Nota-se rapidamente (ao fim de um ano lectivo) uma melhoria na valorização da cultura cigana pelos alunos não ciganos das diferentes turmas. - Em termos de convivência, as sessões de resolução de conflitos e de mediação levam os alunos a ponderar alternativas nas suas práticas quotidianas. - Professoras reconhecem a mais-valia da educação intercultural

resolução de conflitos e da aplicação
de técnicas de comunicação.

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

- Utilização de códigos apropriados à intervenção com comunidades ciganas (itinerância, horários flexíveis, linguagem adaptada)
- Conciliação do objectivo de equiparar as competências de membros de comunidades ciganas e de comunidades não ciganas, e do objectivo de mistura social entre estes dois grupos
- Valorização da cultura cigana e combate contra estereótipos em diferentes meios, divulgação de exemplos positivos.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

- Agrupamentos de Escolas: promotores das medidas específicas de educação
 - Programa para a Inclusão e Cidadania: enquadramento da turma PIEF
 - Famílias ciganas envolvidas na concepção das medidas específicas,
 - Professoras das turmas de 1º ciclo colaboram na elaboração do programa de educação para a cidadania
 - Mediador Municipal (Câmara Municipal de Moura)
 - Parcerias informais com outros agentes chave para a divulgação dos ET
- Estratégia de actuação definida de acordo com as características, interesses e recursos disponíveis de cada parceiro, acompanhamento individualizado do envolvimento dos respectivos parceiros.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

Auto-avaliação: reunião semanal de equipa com confronto dos aspectos positivos e negativos, análise dos desvios e incorporação de melhorias.

Avaliação periódica com os parceiros intervenientes (formais e informais) em cada actividade.

Avaliação pelos destinatários: individual ou colectiva, adaptada às competências dos diferentes públicos alvos (nível de literacia nomeadamente)

Averiguação regular junto das comunidades do grau de satisfação e impactos indirectos das actividades.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

1. Resistência institucional/da população ao entendimento e aproximação entre comunidades que trava a construção de respostas concretas para a integração das comunidades ciganas. Por ex. nos ET os preconceitos negativos e o foco nos problemas estorvam a procura de soluções. De facto, este tema polémico da sociedade leva a reacções emocionais mais do que racionais. 2. Existência de necessidades básicas nas comunidades (habitação, acesso a água, recursos financeiros...) ainda não supridas e de curto prazo dificulta a abordagem de temas considerados pela população maioritária como essenciais (educação, inserção profissional, mobilidade...). 3. Dinâmicas/estatutos sociais dentro da comunidade cigana diferentes da sociedade maioritária, o que pode levar a alguma desadequação das intervenções (faixas etárias consideradas como prioritárias nos programas de intervenção, dinâmicas de liderança baseadas noutros padrões, papéis de género conservadores, ritmos de vida chocam com a organização da maioria

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

- Entendimento das prioridades estabelecidas pelas próprias comunidades
- Continuidade/estabilidade da equipa técnica
- Envolvimentos em causas complementares que não sejam da área da educação mas que dificultam a integração escolar das comunidades ciganas, respeitando o desenho de uma intervenção integrada.
- Procura constante de perceber códigos e regras internos às comunidades ciganas e de decodificar as linguagens, de modo a facilitar a comunicação.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Janeiro de 2011:

Semana da comunidade Educativa em Moura

Em 2010:

Plataforma Supraconcelhia do Baixo Alentejo (Novembro)
Seminário Romaniart (Outubro)
Fundação Coração Delta (Setembro)

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

encontros_pe@adcmoura.pt
285254931

“Inclusão Escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”

- FICHA DE PRÁTICAS -

Projecto:	Projecto Intercool – Inclusão e Cooperação pelo Desenvolvimento Social	Código:	SI - 041
Coordenador:	Vera Trigo	Concelho:	Serpa

PARTE I

Designação da Prática (designação e breve descrição da prática escolhida)

- Acompanhamento do Grupo/Turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), medida educativa coordenada pelo PIEC - Programa para a Inclusão E Cidadania.

O acompanhamento do Grupo/Turma PIEF ocorre tanto na Escola do Ribeirinho (sede do Projecto Intercool), como em ambiente escolar, na EBI JI de Pias (onde funciona o Grupo/Turma PIEF), como em domicílio e consiste em acompanhar o Grupo/Turma PIEF, nomeadamente através da intervenção com os jovens integrados no Grupo/Turma, familiares destes jovens e articulação com a Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF.

Técnico(s) Responsável(eis)? (indicar o número de técnicos envolvidos; as funções (coordenador, dinamizador comunitário, animador ou outro); a área de formação, assim como formações adicionais que considerem importantes para este trabalho)

Técnico envolvido no acompanhamento ao Grupo/Turma, afecto ao Projecto Intercool-ICDS:

- Coordenadora do Projecto Intercool – ICDS – licenciatura em Psicologia Social e das Organizações

Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF, coordenada pelo PIEC:

- Técnica de Equipa Móvel Multidisciplinar - Licenciatura em Inglês e Alemão

- Técnica de Intervenção Local (TIL)- Mestrado em Psicologia da Justiça

- 7 Docentes: Licenciatura em Ensino Básico, variante Matemática e Ciências (coordenadora de curso PIEF);

Licenciatura em Ensino Básico, variante Educação Física; Bacharelato em Professor do Ensino Básico; Licenciatura

em Geografia - via ensino; Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis; Pós-graduação em Museologia;

Licenciatura em Ensino Básico Português/Inglês.

Área geográfica de implementação
(identificar a área geográfica)

Freguesia de Pias (Concelho de Serpa)

Breve contextualização do território e contexto socioeconómico (indicar se a intervenção ocorre em meio rural, acampamento, meio urbano, ambiente escolar, ou outro; incluir particularidades culturais e condições de habitabilidade)

Esta intervenção ocorre na Vila de Pias, uma freguesia rural do concelho de Serpa, e distrito de Beja. É uma vila pequena e bastante isolada, com uma numerosa comunidade cigana, que se distribui por dois bairros bastante próximos. As condições de habitabilidade dos bairros é bastante reduzida. Esta comunidade apresenta uma taxa de analfabetismo muito elevada, sendo o nível de qualificação escolar bastante reduzido, motivado sobretudo por questões culturais: reduzida importância dada à Escola em detrimento da importância do casamento, que leva ao abandono precoce da Escola por parte dos jovens. As fontes de rendimento destas famílias provêm essencialmente do Rendimento Social de Inserção. Com tradições culturais muito enraizadas, estão relativamente bem integrados na vila.

PARTE II

Problemas diagnosticados, especificamente no campo da educação (relacionados com a população-alvo desta prática; descrever e sempre que aplicável, quantificar os problemas)	Objectivos da Intervenção	Estratégias e metodologias adoptadas (descrever as estratégias, metodologias e ferramentas utilizadas; quando aplicável, destacar o carácter inovador das práticas)	Destinatários e beneficiários (quantificar o número de destinatários e beneficiários; distribuição por sexo e idades; especificar se são crianças, jovens ou jovens/adultos; indicar o envolvimento dos participantes, nas diferentes etapas - planificação, implementação, avaliação)	Resultados previstos / alcançados até o momento (destacar a mais-valia deste trabalho; quantificar e qualificar os resultados alcançados)
1. Fraca frequência escolar, baixa escolaridade e abandono escolar precoce	Aumentar a assiduidade dos jovens Aumentar a valorização da escola por parte dos jovens e familiares	Visitas domiciliárias regulares - grande proximidade das famílias; diálogo com os jovens; reuniões com Técnica de Intervenção Local.	Grupo/Turma PIEF (17 alunos com idades entre 12 e 17 anos, 6 raparigas + 11 rapazes) - cujo envolvimento é requerido em todas as etapas, sendo de destacar a implementação e avaliação; Encarregados de Educação, num total de 14 familiares (maioritariamente do sexo feminino); cujo envolvimento é requerido essencialmente ao nível da implementação; Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF (8 adultos), envolvidos na planificação, implementação e avaliação.	Aumento significativo da assiduidade dos jovens do Grupo/Turma relativamente a anos anteriores; Progressivamente maior valorização da escola por parte dos jovens.
2. Fraco compromisso com a sociedade	Favorecer a integração dos jovens na comunidade Promover o sentido de responsabilidade e respeito pelo outro Promover a mudança na imagem social dos jovens de etnia cigana, por parte da restante comunidade	Participação nas actividades da escola; Integração em actividades de interesse social e comunitário - voluntariado; promoção de actividades com vista à integração dos jovens; reforço de atitudes positivas face à sociedade; valorização de aspectos importantes da cultura cigana.	Grupo/Turma PIEF (17 alunos com idades entre 12 e 17 anos, 6 raparigas + 11 rapazes) - cujo envolvimento é requerido em todas as etapas, sendo de destacar a implementação e avaliação; Encarregados de Educação, num total de 14 familiares (maioritariamente do sexo feminino); cujo envolvimento é requerido essencialmente ao nível da implementação; Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF (8 adultos), envolvidos na planificação, implementação e avaliação.	Melhoria da integração dos jovens na comunidade escolar e extra-escolar (integração em actividades propostas pela escola, pelo PIEC, actividades realizadas no projecto Intercool, etc); aumento progressivo de uma atitude de maior respeito pelo outro; melhoria da imagem social dos jovens de etnia cigana no contexto escolar.

3. Dificuldade da Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF no contacto com as famílias dos jovens	Facilitar o contacto / aproximação às famílias dos jovens	Visitas domiciliárias conjuntas; reuniões com a Técnica de Intervenção Local.	Encarregados de Educação dos jovens, num total de 14 familiares (maioritariamente do sexo feminino); cujo envolvimento é requerido essencialmente ao nível da implementação; Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF (8 adultos), envolvidos na planificação, implementação e avaliação.	Aproximação gradual às famílias por parte da Técnica de Intervenção Local; maior envolvimento das famílias no percurso escolar dos jovens.
--	---	---	--	--

PARTE III

Componente Intercultural (de que forma a intervenção se enquadra nos princípios da Educação Intercultural; desenvolvimento de práticas, atitudes e valores promotores do respeito pelo outro, pela sua cultura; desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural)

Prevê-se a realização de acções de sensibilização (tertúlias) com os docentes e técnicos do Grupo/Turma PIEF e familiares da comunidade cigana para abordar questões culturais da etnia cigana e têm sido promovidas actividades lúdico-pedagógicas com o objectivo de promover a integração dos jovens de etnia cigana.

Parcerias (indicar os parceiros institucionais, locais ou comunitários, as suas responsabilidades e contributos no desenvolvimento da prática seleccionada)

Escola Básica Integrada c/JI de Pias - Colaboração na candidatura ao PIEC, articulação no acompanhamento ao Grupo/Turma PIEF; Câmara Municipal de Serpa - Disponibilização do espaço-sede do projecto onde decorrem algumas actividades/trabalho de acompanhamento ao Grupo/Turma PIEF; Centro de Saúde de Serpa - Promoção de acções de sensibilização; Instituto de Segurança Social de Serpa - veiculação de informação sobre o percurso escolar dos jovens e situação familiar.

Mecanismos de monitorização interna e avaliação em torno desta prática

A avaliação do acompanhamento ao Grupo/Turma PIEF, por parte do Projecto Intercool - ICDS, assenta nos registos de assiduidade do Grupo/Turma, nos registos das sessões de acompanhamento ao Grupo/Turma que abrangem as visitas aos bairros para contacto com os familiares, reuniões com a TIL do PIEF e/ou docentes para discussão de assuntos relacionados com o Grupo/Turma e para planeamento de actividades conjuntas e nas reuniões de parceiros realizadas.

Dificuldades sentidas e os principais desafios encontrados ao longo de todo o trabalho

- Assiduidade muito irregular, por parte dos alunos;
- Fraca valorização da escola por parte da família e, consequentemente, do aluno;
- Papeis de género muito diferenciados, dificultando a frequência escolar das raparigas;
- Fraco compromisso das famílias com a sociedade;
- Diferentes linguagens e formas de comunicação;
- Prioridades divergentes, entre família e escola.

Factores críticos de sucesso (definir os princípios orientadores que conduziram ao êxito da intervenção)

Como factores de sucesso são de assinalar as parcerias estabelecidas e os contributos das entidades, sendo de referir a articulação com a Equipa Técnico-Pedagógica do PIEF, no desenvolvimento de actividades conjuntas dirigidas a este público-alvo e a elevada aceitação do grupo/turma por parte da direcção da EBI JI de Pias.

Distinção (indicar se a prática seleccionada já foi atribuída alguma distinção ou reconhecimento)

Não.

Disseminação (indicar se a prática seleccionada já foi apresentada em contexto de seminário, conferência ou workshop e se a mesma encontra-se a ser reproduzida ou aplicada noutros contextos)

Não.

Informações relevantes não mencionadas anteriormente

O Grupo/Turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) é uma medida educativa de excepção que procura garantir a educação e formação a jovens com elevado número de retenções ou em situação de abandono escolar. A adopção desta medida pela Escola Básica Integrada c/JI de Pias foi proposta pelo Projecto Intercool - ICDS que, em conjunto com a direcção da escola, se candidataram à medida. A medida PIEF é coordenada pelo Programa para a Inclusão E Cidadania (PIEC), que implementa, monitoriza e avalia o cumprimento da medida.

Contactos do Projecto (E-mail; telefone; pessoa de contacto)

E.mail: intercool.icds.pe@gmail.com
Telef./Fax (sede do projecto): 284 853 177
Telef. (EBI JI de Pias): 284 850 000
Site: <http://intercool.programaescolhas.pt/>
Pessoa de contacto: Vera Trigo

Paulo Jorge Vieira

De: Paulo Jorge Vieira [paulov.consultores@programaescolhas.pt]
Enviado: quinta-feira, 21 de Abril de 2011 13:57
Cc: 'Pedro Calado'; 'Glória Carvalhais'; 'Luísa Cruz'; 'Teresa Batista'; 'marly silva'; 'Ricardo Santos'; 'Nuno Cristovão'; 'Marina Pedroso'; 'Joana Castro'; 'Salette Lemos'; 'Carlos Sequeira'; 'Tatiana Gomes'; 'Júlia Santos'; 'Rui Dinis'; 'paula silva'; 'Francisco Madeira'; 'angelalopes84@gmail.com'; 'filipamatos86@gmail.com'
Assunto: I ENCONTRO TEMÁTICO "Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas"
Anexos: I ENCONTRO TEMÁTICO Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas.docx
Importância: Alta

Caros(as) coordenadores(as) de projecto e técnicos do Programa Escolhas,

O Programa Escolhas encontra-se a organizar um Encontro Temático subordinado ao tema **“Inclusão escolar de crianças e jovens das comunidades ciganas”**, a realizar no dia **13 de Maio**, no auditório principal do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa (Cidade Universitária).

O programa do encontro, será estruturado a partir de uma visão holística sobre a inclusão escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas, que será lançada na sessão de abertura e no painel relativo às “parcerias e respostas institucionais”, relacionando-se com uma dimensão prática da intervenção, sobre a forma de “Clínica de Práticas” associadas às temáticas da “promoção do sucesso escolar” e “intervenção de proximidade, educação intercultural, desmitificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural.” Haverá igualmente, um momento para uma mesa temática subordinada dedicada a “percursos contados na primeira pessoa”, onde serão convidados a intervir elementos da comunidade cigana.

Muito nos honraria, poder contar com a vossa participação no referido encontro, apelando igualmente à vossa colaboração na divulgação desta iniciativa junto dos parceiros locais.

As inscrições no encontro temático podem ser efectuadas a partir do seguinte link:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGFPMk9RUXZyekVmU0prT0JkN20tVnc6MQ>

Com os melhores cumprimentos,

Paulo Jorge Vieira

Paulo Jorge S. A. Vieira

Coordenador da Zona Sul e Ilhas

E-mail: paulov.consultores@programaescolhas.pt

TM: (+351) 965 020 376

Tel: (+351) 218 103 060

Fax: (+351) 218 103 079

Programa Escolhas

Rua dos Anjos, 66, 3º andar

1150-039 LISBOA

www.programaescolhas.pt



Por favor pense no ambiente antes de imprimir este e-mail.



Equipa Logística – TAREFAS GERAIS

Programa	Tarefas/Guião Logístico	Responsáveis
Aspectos logísticos a considerar <u>antes do evento</u>: <u>DIA 12 DE MAIO</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar composição da mesa - Testar o sistema de som e Projecção - Verificar existência de WC próximos e limpos - Montar mesa para acreditação com três cadeiras - Reservar alguns lugares na primeira fila (10 lugares) - Montar roll ups - Colocar os toblerones - Verificar a disposição dos microfones - Colocar os centros de mesa - Pedir os copos ao Sr. Pedro - Testar intervenção MS e TB - Temperatura equilibrada - Ensaiar os movimentos mais complexos 	Paulo Vieira, Marly Silva, Teresa Baptista
Recepção de convidados/oradores	- Dar as boas vindas, pedir as pen e dvd de suporte às apresentações aos seguintes projectos: Muse_pe, Tomar o Rumo Certo, A rodar, Giro, Encontros	Paulo Vieira e Teresa Baptista?
Apoio Audiovisuais	Apoio e testar as apresentações em coordenação com o Sr. Romeu: Paula fica com a pen com todas as apresentações	Paula Silva e Sr. Romeu
Troca de águas, apoio dos microfones no momento do debate, troca dos toblerones	<ul style="list-style-type: none"> - Trocar as águas dos oradores - Ver nº de copos por orador - Microfones sem fios no momento do debate - Trocar os toblerones consoante as apresentações 	Ângela e Filipa
À PORTA DO AUTITÓRIO	Facilitar o trânsito das pessoas	
ANTES DA SESSÃO DE ABERTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (2 águas, 2 copos, 2 toblerones) João Pedro da Ponte Rosário Farmhouse	Ângela e Filipa

NAS PAUSAS	- Encaminhar as pessoas para o auditório após as pausas	Paulo Vieira + Teresa Baptista + Todos
-------------------	---	---

13 DE MAIO DIA DO EVENTO – TAREFAS POR MOMENTO DO PROGRAMA

PROGRAMA - MANHÃ	TAREFAS	RESPONSÁVEIS
9h00 Acreditação e Acolhimento dos participantes	Check in - Proceder à entrega do programa do evento - Proceder ao preenchimento da(s) lista(s) de presença(s) que estará dividida por ordem alfabética	Nuno Cristovão (A – C) Marina Pedroso (E – J) Filipa Matos (L – P) Ângela Lopes (R – Z)
9h30 Sessão de abertura		
ANTES DO 1º PAINEL	- Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (4 águas, 4 copos, 4 toblerones)	
10h00 Parcerias e Respostas Institucionais Pedro Calado (PE/ACIDI) Fátima Matos* (PIEC/MTSS) Helena Torres (GACI/ACIDI) Mirna Montenegro* (DGIDC/ME)		
DEBATE	Apoio nos microfones aos participantes (2 microfones sem fios)	Ângela e Filipa
11h30 Pausa para café		
ANTES DO 2º PAINEL	- Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (5 águas, 5 copos, 5 toblerones)	Ângela e Filipa
11h45 - Clínica de Práticas: “Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens” Moderadora - Teresa Batista Projecto MUSEpe (Évora) Projecto Tomar o Rumo Certo (Tomar) Projecto Encontros (Moura) Comentadora: Mirna Montenegro*		

PROGRAMA - TARDE	TAREFAS	RESPONSÁVEIS
13h00 Almoço Livre		
DEPOIS DO ALMOÇO	Encaminhar para o auditório 5 minutos antes, evitando a concentração das pessoas á porta do auditório	Paulo Vieira / Teresa Baptista + todos
ANTES DO 3º PAINEL	- Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (5 águas, 5 copos, 5 toblerones)	Ângela e Filipa
14h30 Clínica de Práticas: “Intervenção de proximidade. Educação intercultural, Desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural” Moderador - Glória Carvalhais Projecto Giro (Vila Verde) Projecto (Re) Cria (Faro) Projecto A Rodar (Amadora) Comentadora: Filomena Cassis (DAADI/ACIDI)		
ANTES DO 4º PAINEL	- Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (3 águas, 3 copos, 3 toblerones)	Ângela e Filipa
16h00 “Percursos contados na primeira pessoa” Moderadora - Marly Silva Piménio Ferreira* Cliff Florindo Tânia Sanchez		
16h45 Pausa para café		
DEPOIS DA PAUSA PARA O CAFÉ	Encaminhar para o auditório 5 minutos antes, evitando a concentração das pessoas á porta do auditório	Ângela e Filipa
ANTES DO ÚLTIMO PAINEL	- Verificar novamente o nº de águas e copos e os toblerones (3 águas, 3 copos, 3 toblerones)	
17h00· Reflexões Finais Mirna Montenegro* (DGIDC/ME) Helena Torres (GACI/ACIDI) Paulo Vieira (PE/ACIDI)		

ANTES DO ENCERRAMENTO	- Colocar o toblerone PC	Ângela e Filipa
17h30 Encerramento Pedro Calado (PE/ACIDI)		

I ENCONTRO TEMÁTICO

“Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”



PROGRAMA ESCOLHAS
4ª Geração: Uma escolha com futuro

13 DE MAIO 2011 * Anfiteatro do Instituto de Educação – Cidade Universitária – Lisboa

9h00	Acreditação e Acolhimento dos Participantes
9h30	Sessão de Abertura João Pedro da Ponte - Director do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Rosário Farmhouse - Coordenadora Nacional do Programa Escolhas e Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural
10h00	Parcerias e Respostas Institucionais Pedro Calado (PE/ACIDI) Maria Paula Pita (PIEC/MTSS) Helena Torres (GACI/ACIDI) Pedro Cunha (DGIDC/ME)
11h30	Pausa para café
11h45	Clínica de Práticas: “Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens” Moderadora - Teresa Batista Projecto MUSEpe (Évora) Projecto Tomar o Rumo Certo (Tomar) Projecto Encontros (Moura) Comentadora: Mirna Montenegro (DGIDC/ME)
13h00	Almoço Livre
14h30	Clínica de Práticas: “Intervenção de proximidade. Educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural” Moderador - Glória Carvalhais Projecto Giro (Vila Verde) Projecto (Re) Cria (Faro) Projecto A Rodar (Amadora) Comentadora: Filomena Cassis (DAADI/ACIDI)
16h00	“Percursos contados na primeira pessoa” Moderadora - Marly Silva Cliff de Jesus Florindo Cândido Tânia da Fonseca Sanchez
16h45	Pausa
17h00	Reflexões Finais Helena Torres (GACI/ACIDI) Paulo Jorge Vieira (PE/ACIDI)
17h30	Encerramento Pedro Calado (PE/ACIDI)



Presidência do Conselho de Ministros



Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, S.P.



Colaboração:



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

I ENCONTRO TEMÁTICO

“Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas”

PROGRAMA ESCOLHAS
4ª Geração: Uma escolha com futuro



INFORMAÇÕES ÚTEIS AOS PARTICIPANTES

Data: Sexta-feira, 13 de Maio (9:30 - 18:00)

Local: Anfiteatro do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Cidade Universitária).

ENQUADRAMENTO

O Programa Escolhas encontra-se a organizar um Encontro Temático subordinado ao tema **“Inclusão escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas”**, a realizar no dia **13 de Maio**, no auditório principal do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O programa do encontro será estruturado a partir de uma visão holística sobre a inclusão escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas, que será lançada na sessão de abertura e no painel relativo às “parcerias e respostas institucionais”, relacionando-se com uma dimensão prática da intervenção, sobre a forma de “clínica de práticas” associadas às temáticas da “promoção do sucesso escolar” e “intervenção de proximidade, educação intercultural, desmitificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural.”

Haverá igualmente um momento para uma mesa temática dedicada a “percursos contados na primeira pessoa”, onde serão convidados a intervir elementos da comunidade cigana que testemunharão na primeira pessoa a sua experiência e a das comunidades onde operam.

O referido encontro é organizado em colaboração com a estudante do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Intercultural, Marly Silva, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito do estágio curricular a decorrer no Programa Escolhas.

RECOLHA DE PRÁTICAS

No âmbito da preparação deste Encontro Temático, os projectos Escolhas foram convidados a seleccionar algumas das suas actividades, práticas ou metodologias de intervenção, envolvendo crianças e jovens de comunidades ciganas, especificamente vocacionadas para a inclusão escolar e promoção do sucesso escolar.

Para além de servirem enquanto base de preparação para este Encontro, estas práticas serão analisadas, compiladas e disponibilizadas para consulta aos interessados.

INSCRIÇÕES

As inscrições são gratuitas, mediante registo a partir do seguinte link:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGFPMk9RUXZyekVmU0prT0JkN20tVnc6MQ>

CONTACTOS

Programa Escolhas

Tel.: 218 103 060

E-m@il: paulov.consultores@programaescolhas.pt

LOCALIZAÇÃO E TRANSPORTES

Morada: Instituto de Educação (Alameda da Universidade, Cidade Universitária)

Transportes: Estação de Metro “Cidade Universitária” (Linha Amarela); Autocarros da Carris: 31; 35; 738; 768. Transportes Sul do Tejo (TST): Almada - Cidade Universitária; Costa de Caparica – Cidade Universitária; Setúbal – Cidade Universitária.

Colaboração:

Avaliacao: Encontro Tematico - Inclusao Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas

Caros participantes,

Solicitamos a vossa colaboracao, na avaliacao do "I Encontro Tematico: Inclusao Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas", realizado no dia 13 Maio de 2011, no Anfiteatro do Instituto de Educacao (Lisboa).

Pedimos que dediquem apenas alguns minutos no preenchimento deste formulario, o qual estara activo até ao dia 22 de Julho de 2011.

A vossa opiniao e muito importante no ambito da avaliacao deste encontro, assim como, para a preparacao de futuras iniciativas neste campo.

Organizacao:

Programa Escolhas
Rua dos Anjos, N. 66, 3 andar
1150-039 LISBOA
Tel: (+351) 218 103 060
Fax: (+351) 218 103 079

***Obrigatório**

Organização e logística global do encontro *

- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

Tema do encontro e conteúdos abordados *

- ☐ Irrelevante
- ☐ Pouco Pertinente
- ☐ Pertinente
- ☐ Muito Pertinente

Intervenção: Pedro Calado (PE/ACIDI)

Parcerias e Respostas Institucionais

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Intervenção: Maria Paula Pita (PIEC/MTSS)**

Parcerias e Respostas Institucionais

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Helena Torres (GACI/ACIDI)**

Parcerias e Respostas Institucionais

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Pedro Cunha (DGIDC/ME)**

Parcerias e Respostas Institucionais

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Apresentação do Projecto: "MUSEpe" (Évora)**

"Clínica de Práticas: Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Apresentação do Projecto: "(Tomar) o Rumo Certo" (Tomar)**

"Clínica de Práticas: Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Apresentação do Projecto: "Encontros" (Moura)**

"Clínica de Práticas: Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente**Contributo da Comentadora: Mirna Montenegro (DGIDC/ME)**

"Clínica de Práticas: Promoção do sucesso escolar de crianças e jovens"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Apresentação do Projecto: "GIRO - Gentes e Identidades, Respostas e Opções" (Vila Verde)

Clínica de Práticas: "Intervenção de proximidade. Educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Apresentação do Projecto: "(Re)cria - centro de recursos itinerante do algarve" (Faro)

Clínica de Práticas: "Intervenção de proximidade. Educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Apresentação do Projecto: "A Rodar" (Amadora)

Clínica de Práticas: "Intervenção de proximidade. Educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural"

1 2 3 4

Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Contributo da Comentadora: Filomena Cassis (DAADI/ACIDI)

Clínica de Práticas: "Intervenção de proximidade. Educação intercultural, desmistificação de estereótipos e reforço do diálogo intercultural"

1 2 3 4

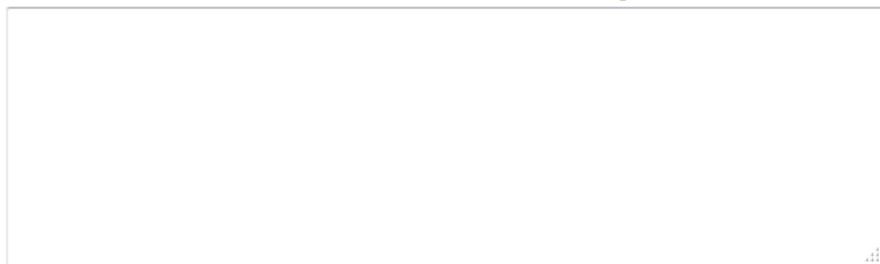
Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Relevância do painel "percursos contados na primeira pessoa", onde foram partilhadas as histórias e experiências de vida, de dois dinamizadores comunitários.

1 2 3 4

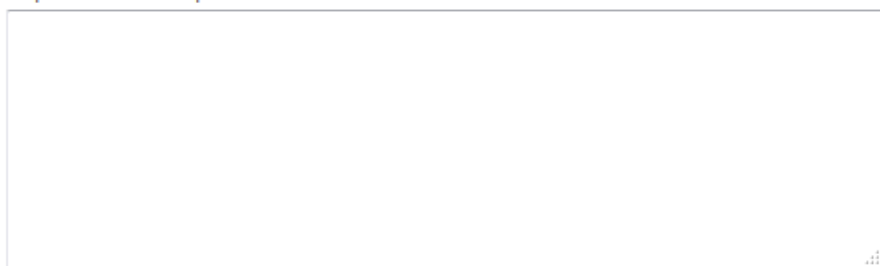
Irrelevante ☐ ☐ ☐ ☐ Muito Pertinente

Realce os temas, as aprendizagens e os aspectos que considera mais positivos, discutidos no âmbito da Inclusão Escolar de Crianças e Jovens de Comunidades Ciganas.

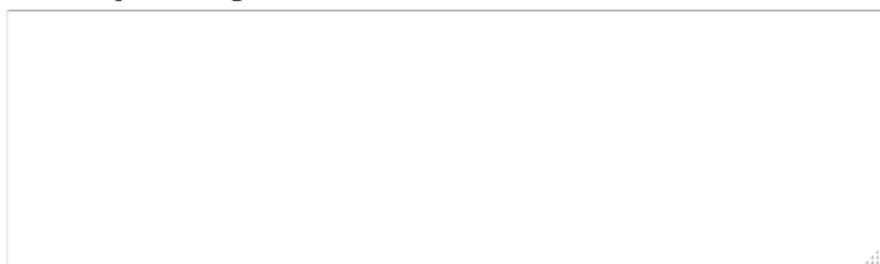


Destaque os aspectos que considera menos positivos no âmbito Encontro Temático.

Aspectos menos positivos ou a melhorar



Observações e sugestões



Candidaturas ao Programa Escolhas 4ª Geração

Nota Explicativa 2

Assunto: Candidatura ao Dinamizador Comunitário.

No seguimento da RCM 63/2009, de 23 de Julho, que renovou o Programa Escolhas para o período de 2010 a 2012, bem como do Despacho Normativo n.º27/2009, publicado em D.R., 2ª série – n.º 151, de 6 de Agosto de 2009, serve a presente Nota Explicativa para clarificar o perfil e funções do Dinamizador Comunitário, conforme o art.º 24º do Regulamento.

Relativamente à candidatura ao Dinamizador Comunitário, estabelece o Regulamento que “deverão ser jovens, preferencialmente oriundos dos territórios de intervenção, entre os 19 e os 35 anos, com o mínimo do 9º ano de escolaridade”.

Nesse sentido, deverão ter em conta que:

- 1 – O Dinamizador deverá ser **efectivamente oriundo da comunidade onde o projecto decorrer**. Este factor de identificação com o lugar estabelecer-se-á como um factor de maior proximidade com a comunidade, possibilitando estratégias de *outreach* e de mais efectiva mobilização dos destinatários e beneficiários;
- 2 – Nesse sentido, é fundamental que o Dinamizador Comunitário possua um claro **perfil de liderança positiva e facilidade de relacionamento interpessoal** com os pares;
- 3 – Também ao nível do relacionamento institucional, o Dinamizador deverá ter **capacidade de negociação, representação institucional e de mediação social**;
- 4 – O Dinamizador será responsável pela dinamização directa de actividades no âmbito do Plano de Actividades, pelo que deverá possuir **competências que demonstrem uma efectiva mais-valia para o desenho do projecto** ao nível da implementação de actividades;

5 – Os Dinamizadores deverão funcionar em **part-time**, com um horário mínimo de **25 horas/semanais**, sendo essas horas pagas no âmbito do financiamento específico para o Dinamizador Comunitário;

6 - Esse *part-time* poderá ser alargado caso o **Consórcio assuma o pagamento correspondente às restantes horas relativas a um horário em full-time**;

6 – Esse pagamento complementar **não poderá ser imputado ao orçamento** disponibilizado pelo Programa Escolhas

7 – Em qualquer das situações, os Dinamizadores deverão ter **horas semanais para auto-desenvolvimento, formação e qualificação**, nomeadamente aqueles que, tendo menos do que o 12º ano, deverão ter no final do projecto, pelo menos, o 12º ano, conforme previsto no art.º 24º, n.º13.

8 – Ao identificar o Dinamizador Comunitário deverá ser dada especial relevância às **competências pedagógicas e didácticas** na medida em que o dinamizador terá uma acção directa junto dos públicos-alvo do projecto;

9 – O Dinamizador deverá estar **disponível para participar no Plano de Formação Contínua** que lhe será destinado, nomeadamente em momentos de formação residencial;

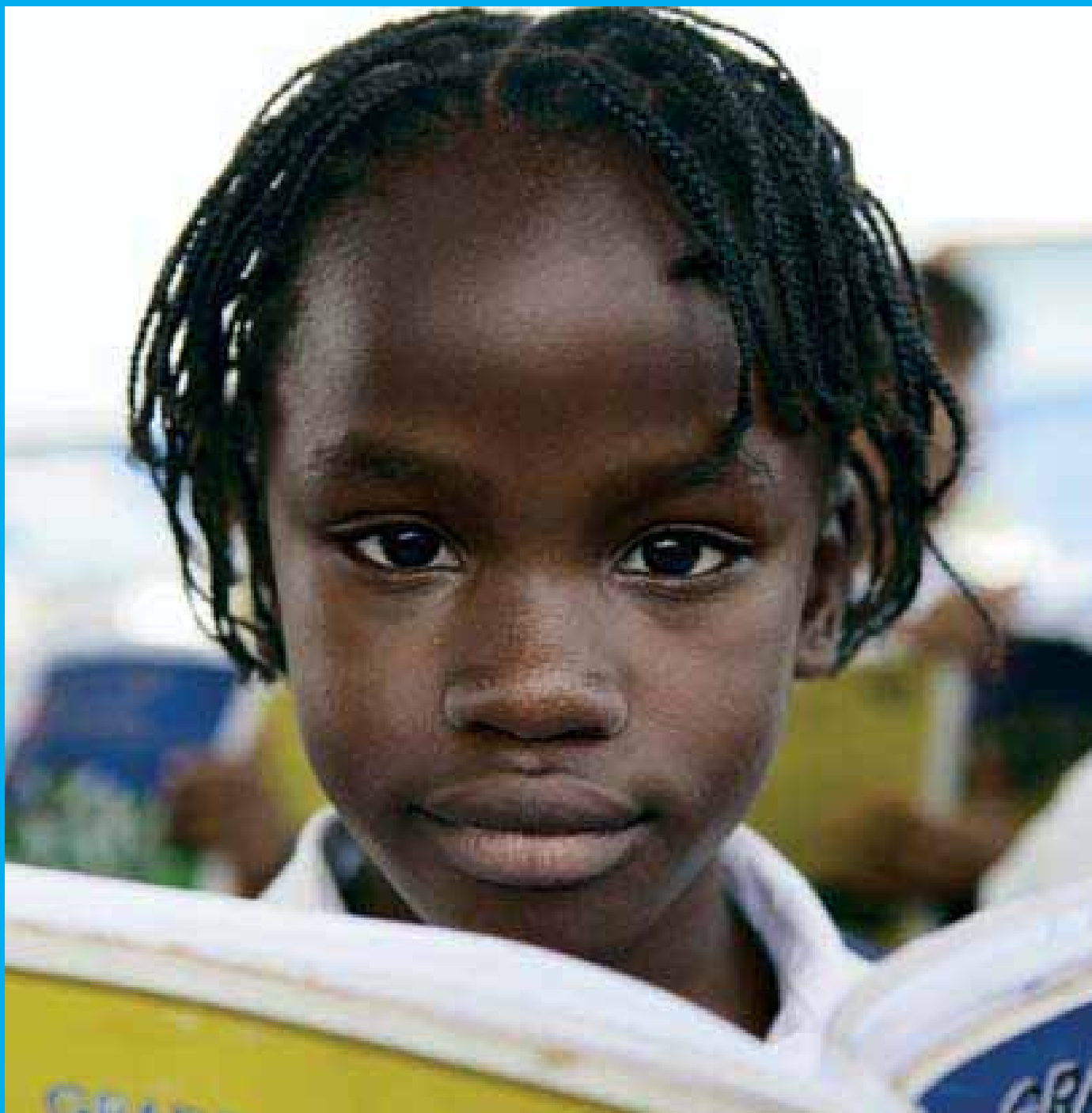
10 – Apenas em situações muito excepcionais, e desde que devidamente fundamentadas e posteriormente aprovadas pelo Programa Escolhas, serão aceites Dinamizadores Comunitários que não se enquadrem no perfil indicado no Regulamento.

O Director do Programa Escolhas



(Pedro Calado)

A Human Rights-Based Approach to **EDUCATION FOR ALL**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



A Human Rights-Based Approach to Education

© United Nations Children's Fund/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007

United Nations Children's Fund

3 United Nations Plaza

New York, NY 10017, USA

pubdoc@unicef.org

www.unicef.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

bpi@unesco.org

www.unesco.org

Cover photo: A girl reads outdoors at her school in Kingston, Jamaica

© UNICEF/HQ05-0916/Shehzad Noorani

Sales number: E.08.XX.2

ISBN: 978-92-806-4188-2

Price: \$20.00

Permission to reproduce any part of this publication is required.
Permission will be freely granted to educational or non-profit
organizations. Others will be requested to pay a small fee.

Please contact the Editorial, Design and Publications Section,
Division of Communication, UNICEF New York (address above)

Tel: 212-326-7434

Fax: 212-303-7985

Email: nyhqdoc.permit@unicef.org

A Human Rights-Based Approach to **EDUCATION FOR ALL**

**A framework for the realization
of children's right to education
and rights within education**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization





CONTENTS

Preface and acknowledgements	vii
Foreword	xi
Acronyms	xiii
<i>My right to learn</i>	xiv
Introduction	1
Chapter 1: Human rights and education	7
Education as a human right	7
Human rights-based approaches to development	9
The principles that inform a rights-based approach	10
Adopting a rights-based approach to education	11
Applying a rights-based approach to policy and programming	13
Situation assessment and analysis	16
Assessing capacity for implementation	17
Programme planning, design and implementation	18
Monitoring and evaluation	19
Addressing tensions in fulfilling the right to education	20
Reconciling conflicting agendas for education	20
Balancing rights and responsibilities of children	22
Tensions in the implementation of a rights-based approach	22
Chapter 2: A rights-based conceptual framework for education	27
Introduction	27
1. The right of access to education	29
Education throughout all stages of childhood and beyond	30
Availability and accessibility of education	31
Equality of opportunity	31
2. The right to quality education	32
A broad, relevant and inclusive curriculum	33
Rights-based learning and assessment	33
A child-friendly, safe and healthy environment	34

3. The right to respect in the learning environment	35
Respect for identity	35
Respect for participation rights	36
Respect for integrity	37
Chapter 3: State obligations and government responsibilities	39
Creating a supportive political and economic environment	40
Progressive realization of education rights	40
A conducive political environment	41
Rights-based analysis and planning	43
Disaggregated data collection, monitoring and evaluation	46
Meaningful intersectoral collaboration	48
Effective partnerships	50
Establishing a robust legislative framework	52
Education as a right for all children	52
Elimination of discrimination	53
Minimum standards	53
Best interests of the child	54
An inclusive framework	54
Elimination of child labour	54
Birth registration	55
Participation rights	55
Prohibition of all forms of violence against children	56
Developing rights-based education policies	56
Policies to ensure access to education	56
Policies to provide quality education	66
Policies to promote respect for human rights in schools	75
Policies to ensure children's participation	79
Chapter 4: The role of other duty bearers	87
Parents and other caregivers	88
Parental responsibilities	88
Provision of education for parents	89

Parents as partners	90
Communities	90
Promoting local awareness	91
Analysing local barriers	92
Providing accurate information on the preschool and school-aged population	92
Supporting schools	93
Teachers	93
Head teachers	93
Duties of teachers	95
Civil society organizations	97
Collaborating in the provision of education	97
Mobilizing and capacity-building	98
The international community	99
Strategies for promoting rights-based education	99
Issues to address in promoting rights-based education	100
Bibliography	102
Normative and standard-setting instruments	109
Conventions	109
Declarations, programmes and plans of action	110
Web resources and initiatives	111
Appendix I: The human rights-based approach to development cooperation	113
Appendix II: The Convention on the Rights of the Child and education	118
Appendix III: Overview of global goals pertaining to education	120
Appendix IV: A checklist for action: State obligations in ensuring the right to education	122
Appendix V: World Programme for Human Rights Education, Plan of Action 2005–2007	128
Appendix VI: Practice standards in children’s participation	131
Endnotes	140

PREFACE AND ACKNOWLEDGEMENTS

This document brings together the current thinking and practice on human rights-based approaches in the education sector. It presents key issues and challenges in rights-based approaches and provides a framework for policy and programme development from the level of the school up to the national and international levels.

Rights-based approaches have only recently become a focus within the education sector. This document was thus developed as a resource for government officials, civil society organizations, United Nations and bilateral agencies, and other development partners strategically involved in the development of education policies and programmes. It is intended to guide the dialogue of the United Nations Development Group and Education for All (EFA) partnerships and facilitate a breakthrough from the rhetoric of the 'right to education' to concrete and accelerated interventions at policy and programme levels for attaining the EFA goals and the Millennium Development Goals related to education.

The document is positioned within and builds on the UN Statement of Common Understanding on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation. In this regard we hope it will be shared and used within the context of UN Reform and donor harmonization. More particularly, we hope it will be adopted by the UN Education Theme Group at the country level in developing the education component of a Common Country Assessment/UN Development Assistance Framework and to guide a common UN stance in larger country-level forums, such as education sector-wide approaches, the Multi-Donor Budget Support Group, the EFA Fast Track Initiative, the EFA Group, the Consultative Group and others.

While the predominant focus of the document is on primary basic education and child rights within education, it is based on the EFA goals and situated within life-cycle and lifelong learning approaches. It addresses the right *to* education as well as rights *within* education, which include human rights education itself. The document therefore needs also to be seen in the context of the World Programme for Human Rights Education, which was adopted through a UN General Assembly resolution in 2004, and which is being implemented through a Plan of Action, prepared by the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), with a focus on primary and secondary school systems in its first phase.

The project of preparing this document was initially started by the United Nations Children's Fund (UNICEF) (as a collaborative initiative between its Education Section and Human Rights Unit) and evolved as a joint effort with UNESCO. It draws on a participatory process that included a community of human rights education professionals, who, at different points in time – and from their diverse institutional, regional and thematic perspectives – have contributed actively through a number of meetings, consultations and discussions between 2004 and 2006.

One such meeting was held by UNESCO in Belfast in 2004, organized by the Section of Education for Peace and Human Rights and the University of Ulster, which hosts the UNESCO Chair in Education for Pluralism, Human Rights and Democracy. The recommendations from this meeting identified the need for guidance material on the application of a rights-based approach that is specific to the education sector and responds to the UN Statement of Common Understanding. The view was put strongly that the concept of 'quality' goes beyond physical inputs to and academic outputs from education, and includes educational content and processes that are consistent with human rights principles and practices.

A further stage involved the development of some basic planning tools – essentially checklists related to access, inclusion and quality. For this step, UNESCO Bangkok convened a meeting of national EFA Coordinators from Cambodia, the Lao People's Democratic Republic, Thailand and Viet Nam to pilot and comment on these instruments. The results led to further in-country meetings in 2005 to raise awareness of a rights-based approach to education among education ministry officials. The workshops drew heavily on the *Manual on Rights-Based Education*, by Katarina Tomaševski, former UN Special Rapporteur on the Right to Education (1998–2004).¹

Simultaneously, UNICEF was receiving support from the Department for International Development (DFID), United Kingdom, for an ongoing project by its Human Rights Unit on 'Strengthening Human Rights-Based Approach Programming in UNICEF'. Five country case studies on the rights-based approach to education (Bolivia, Burkina Faso, Chile, Eritrea and Liberia) were developed as part of this project and underlined the need for technical guidance on the issue. A workshop was subsequently organized by UNICEF's Education Section in Panama in November 2005 and rallied UNICEF colleagues from the Americas and the Caribbean and Asia, together with representatives from human rights institutions and UNESCO. The Panama debates translated the richness and complexities of the rights-based approach into the first draft of this framework, and the Panama participants recommended a joint production with UNESCO. This collaboration was formalized in ensuing discussions between the two agencies.

In 2006, a global consultation, convened by both UNICEF and UNESCO and hosted by the Innocenti Research Centre, took place in Florence. Participants included UNICEF and UNESCO colleagues (from four regions and from different functions, including Representatives and education officers), multilateral agencies (the Organisation for Economic Co-operation and Development, the United Nations Development Programme and the World Bank), civil society organizations (Save the Children and the African Network Campaign on EFA), government representatives (Professor George Godia from the Kenyan Ministry of Education and Cristián Bellei, a former adviser to the Government of Chile), and the UNESCO Chair in Education for Pluralism, Human Rights and Democracy. The purpose was to revise the final draft of the document and to develop a broad understanding, consensus and ‘buy-in’ around it.

The Florence participants expressed their appreciation of the participatory process and of the opportunity to dialogue around and contribute to the development of a document that reflects the perspective of diverse stakeholders. Government representatives highlighted the complexities of the exercise and actually gave more concrete meaning to it in terms of relevance to countries. Civil society organizations insisted that the endorsement of the document by bilateral and multilateral agencies would immensely facilitate their work. The effort of capturing the different and competing views, of weaving in tensions, and of engaging the mandates and different perspectives was challenging, while at the same time it enriched the content of the framework.

The present document was principally drafted by Gerison Lansdown, an international expert contracted by UNICEF. Ms Lansdown was the founder and director, in 1992, of the Children’s Rights Alliance for England, established to promote implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. She has published and lectured widely on the subject of children’s rights. Her unrelenting efforts at capturing and integrating the diverse inputs throughout the consultation process went beyond her mandate, and her engagement has been highly appreciated.

An editorial UNICEF/UNESCO team was formed for supporting the international expert in finalizing the document. It was composed of (in alphabetical order): Mialy Clark (consultant, UNESCO), Dina Craissati (Senior Adviser, Education, UNICEF HQ), Upala Devi Banerjee (Asia-Pacific Regional Coordinator, United Nations Inter-Agency Lessons Learned Project on the Human Rights-Based Approach to Development), Jessica Drohan (consultant, UNESCO), Paolo Fontani (Programme Manager, Education, UNESCO Office for the Caribbean), Linda King (Chief, Section for the Promotion of Rights and Values in Education, UNESCO), Garren Lumpkin (Regional

Education Adviser, UNICEF The Americas and Caribbean Regional Office), Dorothy Rozga (Deputy Regional Director, UNICEF East and Southern Africa Regional Office), Kishore Singh (Programme Specialist, UNESCO) and Alan Smith (UNESCO Chair in Education for Human Rights, Pluralism and Democracy).

The limited space here does not allow for thanks to be extended individually to all those who have contributed in one way or another to make this document a reality. The participants in the diverse meetings have not only shown exceptional engagement but also added greatly to its quality. Particular thanks go to (in alphabetical order): Gbemisola Akinboyo (UNICEF), Akila Belembeago (UNICEF), Egidio Crotti (UNICEF), Emilie Filmer-Wilson (UNDP), Stuart Hart (International Institute for Child Rights and Development), Bernard Hugonnier (OECD), Peter Hyll-Larsen (UNESCO), Victor Karunan (UNICEF), Nils Kastberg (UNICEF), Johan Lindeberg (UNESCO), Kathleen Moriarty (Save the Children UK), Lakshmi Narasimhan Balaji (UNICEF), David Parker (UNICEF), Mahesh Patel (UNICEF), Robert Prouty (World Bank), Olof Sandkull (UNESCO), Marta Santos Pais (UNICEF) and Linda Tinio (UNESCO).

The project was coordinated by Dina Craissati and Linda King.

We hope that the remarkable commitment demonstrated in producing the present framework will now be continued at global, regional and country levels in terms of policy dialogues and partnership building, programme reforms and development interventions.



Cream Wright
Global Chief of Education
United Nations Children's Fund



Ann Therese Ndong-Jatta
Director, Division for the Promotion of
Basic Education
United Nations Educational, Scientific
and Cultural Organization

FOREWORD

At the 2000 World Education Forum held in Dakar (Senegal), the international community reaffirmed its commitment to achieving Education for All, a movement introduced 10 years earlier at the World Conference on Education for All, held in Jomtien (Thailand). Participants also adopted the Dakar Framework for Action and identified six specific goals:

- Expand early childhood care and education.
- Provide free and compulsory primary education for all.
- Promote learning and life skills for young people and adults.
- Increase adult literacy by 50 per cent, especially for women.
- Achieve gender parity by 2005 and gender equality by 2015.
- Improve the quality of education.

Underlying each of these goals is recognition of and respect for the right to quality education. Full realization of the right to education is not merely a question of access. A rights-based approach to Education for All is a holistic one, encompassing access to education, educational quality (based on human rights values and principles) and the environment in which education is provided. This document provides a framework for implementing and ensuring such an approach.

While the right to education – like all human rights – is universal and inalienable, several conventions have enshrined it in international law, thereby placing binding commitments on ratifying States. Provisions on the right to a quality education inclusive of human rights values appear in such treaties as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization's Convention against Discrimination in Education (1960), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966) and the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989).

In its General Comment No. 1, the Committee on the Rights of the Child provides further insight into the aims of education under Article 29 of the Convention on the Rights of the Child.² The Committee highlights the holistic nature of the right to education and, as the Committee on Economic, Social and Cultural Rights does in its General Comment No. 13,³ underscores the role of education in empowering individuals.

The Education for All movement is, as its name suggests, directed towards all people: children, youth and adults. The Convention on the Rights of the Child highlights the particular significance of education for young people, and this

document focuses primarily on the educational rights of children. But the right to education has no age limit. Additionally, Education for All emphasizes the need to provide access to education for traditionally marginalized groups, including girls and women, indigenous populations and remote rural groups, street children, migrants and nomadic populations, people with disabilities, and linguistic and cultural minorities. A comprehensive rights-based approach must be dynamic, accounting for different learning environments and different learners.

Each of the instruments named above illustrates the importance of a rights-based approach to education. However, without effective implementation, they remain only that – illustrations, ideas and conceptions of what a rights-friendly learning environment could be. This document acknowledges that a rights-based approach to education is not without its obstacles. Nevertheless, a sustainable human rights-based approach can be attained if key players fulfil their existing commitments and work towards further progress.

Education is not a static commodity to be considered in isolation from its greater context; it is an ongoing process and holds its own inherent value as a human right. Not only do people have the right to receive quality education now, they also have the right to be equipped with the skills and knowledge that will ensure long-term recognition of and respect for all human rights. As the Committee on Economic, Social and Cultural Rights observes in the opening lines of its General Comment No. 13, “... education is the primary vehicle by which economically and socially marginalized adults and children can lift themselves out of poverty and obtain the means to participate fully in their communities.”⁴

Thus, a rights-based approach to education is imperative. Schooling that is respectful of human rights – both in words and in action, in schoolbooks and the schoolyard – is integral to the realization of quality education for all. Complex barriers can impede the goals of Education for All; a rights-based approach to education plays a key role in overcoming such obstacles. The following pages elaborate an overarching policy and programming framework for achieving quality education that is in keeping with human rights norms and values, and is truly Education for All.

Vernor Muñoz

United Nations Special Rapporteur on the Right to Education

ACRONYMS

CCA	Common Country Assessment
CESCR	Committee on Economic, Social and Cultural Rights
CRC	Convention on the Rights of the Child
EFA	Education for All
ILO	International Labour Organization
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
NGO	non-governmental organization
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OHCHR	Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights
SWAps	sector-wide approaches
UDHR	Universal Declaration of Human Rights
UN	United Nations
UNAIDS	Joint United Nations Programme on HIV/AIDS
UNDAF	United Nations Development Assistance Framework
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNFPA	United Nations Population Fund
UNGEI	United Nations Girls Education Initiative
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East
USAID	United States Agency for International Development

My right to learn

By Robert Prouty

*I do not have to earn
The right to learn.
It's mine.
And if because
Of faulty laws
And errors of design,
And far too many places where
Still far too many people do not care –
If because of all these things, and more,
For me, the classroom door,
With someone who can teach,
Is still beyond my reach,
Still out of sight,
Those wrongs do not remove my right.*

*So here I am. I too
Am one of you
And by God's grace,
And yours, I'll find my place.*

*We haven't met.
You do not know me yet
And so
You don't yet know
That there is much that I can give you in return.
The future is my name
And all I claim
Is this: my right to learn.*

INTRODUCTION

The goal of a human rights-based approach to education is simple: to assure every child a quality education that respects and promotes her or his right to dignity and optimum development. Achieving this goal is, however, enormously more complex.

The right to education is high on the agenda of the international community. It is affirmed in numerous human rights treaties and recognized by governments as pivotal in the pursuit of development and social transformation. This recognition is exemplified in the international goals, strategies and targets that have been set during the past 20 years. The Education for All goals were established at Jomtien (Thailand) in 1990 and reaffirmed at the 2000 World Education Forum in Dakar (Senegal). In the Millennium Development Goals, established in 2000, the world's governments committed to achieving universal access to free, quality and compulsory primary education by 2015. In 'A World Fit for Children', the outcome document from the United Nations General Assembly Special Session on Children in 2002, governments reaffirmed these commitments and agreed to a range of strategies and actions to achieve them. More ambitious targets have been established in many regions. Countries in Latin America and the Caribbean, for example, are increasingly making school attendance compulsory for children of pre-primary age.⁵ These various strategies have had an effect: In 1948, when education was recognized as a human right, only a minority of the world's children had access to any formal education; now a majority of them go to school, and participation in formal education beyond the elementary stages has increased.

However, the progress made to date is far from adequate. UNESCO statistics on enrolment indicate that 77 million children in 2004 were still not enrolled in school. According to UNICEF sources this figure may be as high as 90 million children for 2005–2006 in terms of school attendance figures from household surveys.⁶ In many regions, girls lag far behind. In other regions, there is a growing problem of underachievement by boys. Poverty is a key factor impeding enrolment, primary and secondary completion, and learning outcomes, and children from ethnic minority and indigenous communities consistently underachieve. The evidence indicates that, on current trajectories, the international targets for access will not be met. The challenges to the achievement of quality in education are even greater. Most international attention has been focused on helping children get into school. What happens once they are there, and the nature of the education they receive, has been afforded far less emphasis. As a consequence, even if they go to school, huge numbers of children experience a quality of education that is extremely poor, leaving them without the skills and knowledge they need to lift themselves out of

poverty. The failure of such schooling to fulfil human rights is illustrated by national test data from a number of countries including Bangladesh, Brazil, Ghana, Pakistan, the Philippines and Zambia. These show a majority of primary school leavers to be achieving well below their countries' minimum performance standards, with results in some cases being "only marginally better than for children who have not completed school."⁷

Although there are notable and creative exceptions to the rule, there is growing recognition that the approaches adopted to achieve the goals of universal access and quality education are inadequate. There has been a failure to acknowledge the complexity of the barriers impeding children's access to school, to listen to the concerns expressed by children themselves concerning their education, to build a culture of education in which all children are equally respected and valued, to engage parents and local communities in supporting education, to embrace a holistic approach to education, to address children's rights in education or to embed schools as vibrant centres for community action and social development. Energy has been focused too narrowly on enrolment, without sufficient attention to attendance, completion and attainment, or to the processes through which those outcomes can be achieved.

Many international agencies have, therefore, increasingly turned to a human rights-based approach. As early as 1997, as part of the United Nations Programme for Reform, the UN Secretary-General called on all entities of the UN system to bring human rights into the mainstream of their activities and programmes. The outcome was the UN Statement of Common Understanding, which integrates international human rights into plans, strategies and policies associated with development programmes (*see Appendix I, page 113*). The rights-based approach focuses on the inalienable human rights of each individual, as expressed in UN instruments, and on governments' obligation to fulfil, respect and protect those internationally defined human rights. In so doing, it aims to support and empower individuals and communities to claim their rights. In addition, a distinctive feature of this approach is that it requires an equal commitment to both process and outcomes.

Adopting a rights-based approach to education is not a panacea. It does pose some challenges – for example, the need to balance the claims of different rights holders and address potential tensions between the realization of different rights or between rights and responsibilities. Nevertheless, consistent adherence to its core principles can help meet the education goals of governments, parents and children. It demands the creation of strategies to reach all children, including the most marginalized. It empowers communities, parents and other stakeholders to claim

their rights, insist that these be fully implemented and, when necessary, seek their enforcement in national courts.

Many publications have been produced on the multiple aspects of Education for All, but there has been no comprehensive analysis of the actions necessary to undertake a rights-based approach to achieving its goals. This document is intended to fill that gap. It aims to provide readers with a conceptual analysis of the meaning and scope of a rights-based approach to education. It also offers a comprehensive framework of strategies and actions necessary to translate those human rights into legislation, policies and programmes for the attainment of Education for All. Together, the conceptual analysis and the framework can be used as a resource for advocacy and social mobilization. They provide the tools with which to conduct a critical review of the current state of education in any country from a human rights perspective and to engage in political dialogue with governments and other partners with a view to adopting a rights-based approach.

Given its intention to offer a framework, this publication does not and cannot provide detailed guidance for the implementation of rights-based programmes. Furthermore, it cannot address the specific and widely differing concerns faced in different countries or regions of the world. Obviously, the capacities of governments to fulfil their obligations in terms of education vary greatly. Armed conflict, AIDS, poverty, natural disasters, internal displacement, corruption and weak government all have a direct impact on education and the strategies needed to ensure it is provided for every child. Nor can this publication detail the complex and challenging strategies needed to target many of the most marginalized children. However, the overarching framework it provides has application in all contexts and can be used by all those involved in promoting the right to education. Stakeholders are encouraged to use it to develop programmes and activities for their specific social, economic and cultural context.

The predominant focus in this publication is on basic education, but within a life-cycle and lifelong learning approach. It uses the Education for All goals as a foundation, but addresses the educational rights of children rather than adults. Not only does it focus on the right to education, it also addresses rights within education, including human rights education. In so doing, it recognizes that there is an integral relationship between the obligations to fulfil, to respect and to protect rights, and that all are vitally important if the Education for All goals are to be achieved. Governments, with the active participation of civil society partners, have to fulfil their obligations to ensure the right to education and intensify their efforts to promote human rights education by the provision of quality learning environments for all children.

The publication is divided into four chapters:

Chapter 1 provides a brief historical overview of the right to education, international commitments to its realization and key aspects of a rights-based approach to development. It also discusses applying this approach to education policy and programming, and looks at some of the tensions that may arise between different rights, among rights holders, and between rights and responsibilities.

Chapter 2 introduces a conceptual framework for the rights-based approach to education that embodies three interlinked and interdependent dimensions. It contends that human rights related to education cannot be realized unless and until all three are addressed:

- **The right of access to education** – the right of every child to education on the basis of equality of opportunity and without discrimination on any grounds. To achieve this goal, education must be available for, accessible to and inclusive of all children.
- **The right to quality education** – the right of every child to a quality education that enables him or her to fulfil his or her potential, realize opportunities for employment and develop life skills. To achieve this goal, education needs to be child-centred, relevant and embrace a broad curriculum, and be appropriately resourced and monitored.
- **The right to respect within the learning environment** – the right of every child to respect for her or his inherent dignity and to have her or his universal human rights respected within the education system. To achieve this goal, education must be provided in a way that is consistent with human rights, including equal respect for every child, opportunities for meaningful participation, freedom from all forms of violence, and respect for language, culture and religion.

Chapter 3 addresses state obligations. It identifies the importance of a supportive political and economic environment, a robust legislative framework and rights-based education policies if governments are to realize the Education for All goals, and it elaborates the actions needed in each of these three areas.

Chapter 4 focuses on other stakeholders: parents and other caregivers, communities, teachers, civil society organizations and the international community. It explores the rights and responsibilities of these actors and the ways they can contribute to the realization of the right to education.

The text is illustrated by case examples from a variety of countries. Several appendices are also included to provide background information and elaborate on issues raised in the framework, including standards on child participation, human rights education, and international goals and commitments. In addition, there is a checklist of actions necessary to achieve a rights-based approach to education, and a bibliography of relevant documents, websites and initiatives.





HUMAN RIGHTS AND EDUCATION

EDUCATION AS A HUMAN RIGHT

Education has been formally recognized as a human right since the adoption of the Universal Declaration of Human Rights in 1948. This has since been affirmed in numerous global human rights treaties, including the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Convention against Discrimination in Education (1960), the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966) and the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1981). These treaties establish an entitlement to free, compulsory primary education for all children; an obligation to develop secondary education, supported by measures to render it accessible to all children, as well as equitable access to higher education; and a responsibility to provide basic education for individuals who have not completed primary education. Furthermore, they affirm that the aim of education is to promote personal development, strengthen respect for human rights and freedoms, enable individuals to participate effectively in a free society, and promote understanding, friendship and tolerance. The right to education has long been recognized as encompassing not only access to educational provision, but also the obligation to eliminate discrimination at all levels of the educational system, to set minimum standards and to improve quality. In addition, education is necessary for the fulfilment of any other civil, political, economic or social right.

The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) further strengthens and broadens the concept of the right to education, in particular through the obligation to consider in its implementation the Convention's four core principles: non-discrimination; the best interests of the child; the right to life, survival and development of the child to the maximum extent

possible; and the right of children to express their views in all matters affecting them and for their views to be given due weight in accordance with their age and maturity⁸ (see *Appendix II, page 118*). These underlying principles make clear a strong commitment to ensuring that children are recognized as active agents in their own learning and that education is designed to promote and respect their rights and needs. The Convention elaborates an understanding of the right to education in terms of universality, participation, respect and inclusion. This approach is exemplified both in the text itself and in its interpretation by the Committee on the Rights of the Child, the international body established to monitor governments' progress in implementing child rights.

Perspectives introduced in the Convention on the Rights of the Child

- The right to education is to be achieved on the basis of equality of opportunity.
- Measures must be taken to encourage regular school attendance and reduce dropout. It is not sufficient just to provide formal education. It is also necessary to remove such barriers as poverty and discrimination and to provide education of sufficient quality, in a manner that ensures children can benefit from it.
- Discipline must be administered in a manner consistent both with the child's dignity and with the right to protection from all forms of violence, thus sustaining respect for the child in the educational environment.
- The aims of education are defined in terms of the potential of each child and the scope of the curriculum, clearly establishing that education should be a preparatory process for promoting and respecting human rights. This approach is elaborated in the General Comment on the aims of education, in which the Committee on the Rights of the Child stresses that article 29 requires the development of education that is child centred, child friendly and empowering, and that education goes beyond formal schooling to embrace a broad range of life experiences through which positive development and learning occur.
- In its General Comment on early childhood, the Committee on the Rights of the Child interprets the right to education as beginning at birth and encourages governments to take measures and provide programmes to enhance parental capacities to promote their children's development.

Sources: United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989; Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001; Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood', CRC/C/GC/7, 2005.

Beyond the formal obligations undertaken by governments in ratifying these human rights treaties, a number of global conferences have affirmed the right to education. Although lacking the legally binding force of the treaties, these conferences have introduced an additional impetus for action, together with elaborated commitments and time frames for their attainment. The World Conference on Education for All (1990) set the goal of universal primary education for the year 2000, a goal not met but subsequently reaffirmed for 2015 at the World Education Forum in 2000. This Forum also committed to an expansion and improvement of early childhood care and education, the elimination of gender disparities in education and the improvement of quality in education.

In addition, the international community and leading development institutions have agreed to the Millennium Development Goals, expressed in the Millennium Declaration, which commit them to ensuring that all girls and boys complete a full course of primary education and that gender disparity is eliminated at all levels of education by 2015 (*see Appendix III, page 120*). More recently, the 'International Conference on the Right to Basic Education as a Fundamental Human Right and the Legal Framework for Its Financing' (Jakarta, Indonesia, 2–4 December 2005) adopted the Jakarta Declaration. This emphasizes that the right to education is an internationally recognized right in its interrelationship with the right to development, and that the legal and constitutional protection of this right is indispensable to its full realization.

HUMAN RIGHTS-BASED APPROACHES TO DEVELOPMENT

An increasing emphasis has been placed in recent years on rights-based approaches to development. In part, this shift has been the result of growing recognition that needs-based or service-delivery approaches have failed to substantially reduce poverty. One significant limitation of these approaches has been that they are often undertaken by authorities who may not be sensitive to the needs of the poor. It is also felt that combining human rights, development and activism can be more effective than any single approach.

As part of the UN Programme for Reform launched in 1997, the UN Secretary-General called on all entities of the UN system to mainstream human rights into their activities and programmes. This led to an inter-agency process of negotiation, resulting in the adoption of a UN Statement of Common Understanding that has been accepted by the UN Development Group (*see Appendix I, page 113*). The statement provides a conceptual, analytical and methodological framework for

identifying, planning, designing and monitoring development activities based on international human rights standards. Essentially, it integrates the norms, standards and principles of international human rights into the entire process of development programming, including plans, strategies and policies. It seeks to create greater awareness among governments and other relevant institutions of their obligations to fulfil, respect and protect human rights and to support and empower individuals and communities to claim their rights.

The principles that inform a rights-based approach

- **Universality and inalienability:** Human rights are universal and inalienable, the entitlement of all people everywhere in the world. An individual cannot voluntarily give them up. Nor can others take them away. As stated in article 1 of the Universal Declaration of Human Rights, “All human beings are born free and equal in dignity and rights.”
- **Indivisibility:** Human rights are indivisible. Whether civil, cultural, economic, political or social, they are all inherent to the dignity of every person. Consequently, they all have equal status as rights and cannot be ranked in a hierarchy.
- **Interdependence and interrelatedness:** The realization of one right often depends, wholly or in part, on the realization of others. For example, realization of the right to health may depend on realization of the right to information.
- **Equality and non-discrimination:** All individuals are equal as human beings, and by virtue of the inherent dignity of each person, are entitled to their rights without discrimination of any kind. A rights-based approach requires a particular focus on addressing discrimination and inequality. Safeguards need to be included in development instruments to protect the rights and well-being of marginalized groups. As far as possible, data need to be disaggregated – for example, by sex, religion, ethnicity, language and disability – in order to give visibility to potentially vulnerable populations. Furthermore, all development decisions, policies and initiatives, while seeking to empower local participants, are also expressly required to guard against reinforcing power imbalances or contributing to the creation of new ones.
- **Participation and inclusion:** Every person and all peoples are entitled to active, free and meaningful participation in, contribution to and enjoyment of civil, economic, social, cultural and political development, through which human rights and fundamental freedoms can be enjoyed.
- **Empowerment:** Empowerment is the process by which people’s capabilities to demand and use their human rights grow. They are empowered to claim

their rights rather than simply wait for policies, legislation or the provision of services. Initiatives should be focused on building the capacities of individuals and communities to hold those responsible to account. The goal is to give people the power and capabilities to change their own lives, improve their own communities and influence their own destinies.

- **Accountability and respect for the rule of law:** A rights-based approach seeks to raise levels of accountability in the development process by identifying 'rights holders' and corresponding 'duty bearers' and to enhance the capacities of those duty bearers to meet their obligations. These include both positive obligations to protect, promote and fulfil human rights, as well as negative obligations to abstain from rights violations. In addition to governments, a wide range of other actors should also carry responsibilities for the realization of human rights, including individuals, local organizations and authorities, the private sector, the media, donors, development partners and international institutions. The international community also carries obligations to provide effective cooperation in response to the shortages of resources and capacities in developing countries. A rights-based approach requires the development of laws, administrative procedures, and practices and mechanisms to ensure the fulfilment of entitlements, as well as opportunities to address denials and violations. It also calls for the translation of universal standards into locally determined benchmarks for measuring progress and enhancing accountability.

ADOPTING A RIGHTS-BASED APPROACH TO EDUCATION

Needs-based development approaches to education have, to date, failed to achieve the Education for All goals. Because it is inclusive and provides a common language for partnership, a rights-based approach – although certainly not without tensions and challenges – has the potential to contribute to the attainment of the goals of governments, parents and children. Girls' right to education, for example, can be achieved more effectively if measures are also implemented to address their rights to freedom from discrimination, protection from exploitative labour, physical violence and sexual abuse, and access to an adequate standard of living.⁹ Equally, the right to education is instrumental in the realization of other rights. Research indicates, for example, that one additional year of schooling for 1,000 women helps prevent two maternal deaths.¹⁰

A rights-based approach can contribute significant added value:

- **It promotes social cohesion, integration and stability:** Human rights promote democracy and social progress. Even where children have access to school, a poor quality of education can contribute to disaffection. A rights-based approach to education, which emphasizes quality, can encourage the development of school environments in which children know their views are valued. It includes a focus on respect for families and the values of the society in which they are living. It can also promote understanding of other cultures and peoples, contributing to intercultural dialogue and respect for the richness of cultural and linguistic diversity, and the right to participate in cultural life. In this way, it can serve to strengthen social cohesion.
- **It builds respect for peace and non-violent conflict resolution:** A rights-based approach to education is founded on principles of peace and non-violent conflict resolution. In achieving this goal, schools and communities must create learning environments that eliminate all forms of physical, sexual or humiliating punishment by teachers and challenge all forms of bullying and aggression among students. In other words, they must promote and build a culture of non-violent conflict resolution. The lessons children learn from school-based experiences in this regard can have far-reaching consequences for the wider society.
- **It contributes to positive social transformation:** A rights-based approach to education that embodies human rights education empowers children and other stakeholders and represents a major building block in efforts to achieve social transformation towards rights-respecting societies and social justice.
- **It is more cost-effective and sustainable:** Treating children with dignity and respect – and building inclusive, participatory and accountable education systems that respond directly to the expressed concerns of all stakeholders – will serve to improve educational outcomes. In too many schools, the failure to adapt to the needs of children, particularly working children, results in high levels of dropout and repeated grades. Children themselves cite violence and abuse, discriminatory attitudes, an irrelevant curriculum and poor teaching quality as major contributory factors in the inability to learn effectively and in subsequent dropout.¹¹ In addition, health issues can diminish the ability of a child to commence and continue schooling, and for all children, especially girls, an inclusive education can reduce the risk of HIV infection.¹² A rights-based approach is therefore not only cost-effective and economically beneficial but also more sustainable.
- **It produces better outcomes for economic development:** A rights-based approach to education can be entirely consistent with the broader agenda

of governments to produce an economically viable workforce. Measures to promote universal access to education and overcome discrimination against girls, children with disabilities, working children, children in rural communities, and minority and indigenous children will serve to widen the economic base of society, thus strengthening a country's economic capability.

- **It builds capacity:** By focusing on capacity-building and empowerment, a rights-based approach to education harnesses and develops the capacities of governments to fulfil their obligations and of individuals to claim their rights and entitlements.

APPLYING A RIGHTS-BASED APPROACH TO POLICY AND PROGRAMMING

The UN Statement of Common Understanding elaborates what is understood to be a rights-based approach to development cooperation and development programming. It emphasizes that all programmes of development cooperation, policies and technical assistance should further the realization of human rights, and therefore that human rights principles and standards should guide all phases of the programming process. The following elements are necessary, specific and unique to a rights-based approach and can be used for policy and programming in the education sector:

- Assessment and analysis identify the claims of human rights in education and the corresponding obligations of governments, as well as the immediate, underlying and structural causes of the non-realization of rights.
- Programmes assess the capacity of individuals to claim their rights and of governments to fulfil their obligations. Strategies are then developed to build those capacities.
- Programmes monitor and evaluate both the outcomes and processes, guided by human rights standards and principles.
- Programming is informed by the recommendations of international human rights bodies and mechanisms.

In addition, many elements of good programming practice are essential within a rights-based approach. Overall, then, the required steps are:

- Situation assessment and analysis.
- Assessing capacity for implementation.
- Programme planning, design and implementation.
- Monitoring and evaluation.

How 'good programming' can be enhanced

- In good programming, it is recognized that people cannot be developed; they must develop themselves. Children, young people and other learners, including those who are poor, should be recognized as key actors in their own education and development rather than as passive beneficiaries of services and transfers of commodities.

In a rights-based approach to education, children and other learners, including those who are poor, are subjects of rights with 'claims to' education and 'claims from' duty bearers. Rights-based education programming should therefore develop the capacities of children, young people, their parents and other learners to claim their rights. Human rights education is an important instrument in empowering people to understand, claim and realize their rights.

- In good programming, participation is crucial, both as an end and a means. Participation does not mean that 'they' participate in 'our' education programme, but rather that we all participate in meeting the learning needs identified.

Participation, including children's and women's participation, is a human right enshrined in many conventions. In a rights-based approach to education, participation is both a necessary process and an outcome.

- In good programming, empowerment is important, but it is not a strategy. Empowerment may be an aspect of any strategy, such as advocacy, capacity-building or service delivery.

A rights-based approach, which implies dignity and respect for the individual, acknowledges that empowerment is both a necessary strategy and a goal. Emphasis is placed on promoting opportunities to obtain remedies for grievances through both formal and informal justice mechanisms.

- In good programming, monitoring of outcome and processes, as well as actual use of information for decision-making at all levels of education, is very important.

A rights-based approach implies accountability of those with duties or obligations in fulfilling, respecting and protecting the right to education.

- In good programming, stakeholder analysis is very useful for the development and evaluation of education programmes because it identifies clear accountabilities in the community and society.

Most stakeholders in education are also duty bearers. An important step in a rights-based approach is to identify the key relations between claim-holders and duty bearers. This is similar to, but goes beyond, stakeholder analysis.

by a human rights-based approach

The relationship between claims and duties implies clear accountabilities – the commitments made under human rights treaties are entitlements, not promises or charity. Development assistance must be the result of those international obligations.

- **In good programming, education programmes should respond to basic needs of children and other people, with a focus on vulnerable groups. Local ownership is important, and development support from outside should always build on existing capabilities. Poverty elimination and disparity reduction should be long-term goals in all education development efforts.**

Education programmes should respond to need but must also take account of the rights of children, young people and other learners. Stakeholders in education should have an ownership of education programmes as a right, rather than an option. The right to education is a means to reduce disparity and poverty. Education programming should therefore articulate the explicit linkages between proposed actions and their relationship to reducing disparities and eliminating poverty and injustice. This may involve both institutional and legal reform. Human rights standards provide tools and legitimacy for advocacy for change.

- **In good programming, education programmes should be developed on the basis of a situation analysis that identifies priority problems and their immediate, underlying and basic causes, which should be addressed either simultaneously or in sequence.**

A rights-based approach to education requires that underlying causes of poverty and inequality be addressed. The indivisibility of human rights also emphasizes simultaneous attention to causes at all levels.

- **In good programming, setting goals is important, and the necessity for scaling up should be considered at the planning stage. Efforts should be made to ensure that positive changes are sustainable and sustained. This includes environmental sustainability.**

The realization of rights-based education requires both the achievement of desirable outcomes and achieving them through a process that reflects human rights values. A rights-based approach to education calls for simultaneous attention to outcomes and processes. A shift of focus is needed away from service delivery towards capacity development and advocacy.

Source: Adapted from Jonsson, Urban, *A Human Rights Approach to Development Programming*, United Nations Children's Fund, New York, 2003, pp. 39–41.

Situation assessment and analysis

Whereas a development approach to situation analysis addresses risks, power, stakeholders, root causes and gender, a rights-based approach to programming is informed by reference to the full range of relevant human rights – including any guidance provided by treaty bodies through General Comments and their concluding observations in relation to education. It also necessitates the following dimensions:¹³

- **Analysis of the legislative, policy and practice environment:** It is not sufficient that legislation is in place. Too often, legislation exists but is not implemented. Inadequate resources, lack of capacities in terms of the wherewithal to implement policy, lack of public demand and low levels of information, awareness and training render it ineffective, and there are no means of redress if the rights it introduces are not respected.
- **A focus on primary responsibility of governments:** In education, governments bear the primary responsibility to, for example, provide schools, train teachers, develop the curriculum, monitor standards, eliminate discrimination and promote equal opportunity of access. Other key players – such as local authorities, schools, parents and communities – also have responsibilities, although in some cases their capacities to fulfil these are necessarily dependent on the government meeting its primary responsibilities.
- **Applying the four central principles of the Convention on the Rights of the Child:** Non-discrimination, best interests of the child, the right to life, survival and development, and the right to express views and have them given due weight must be a focus throughout the analysis.
- **Analysis of rights violations and denials:** It is essential that this analysis includes the immediate, underlying and structural causes of violations and is extended to access to education, quality in education and respect for children's rights within education.
- **A focus on the poorest and most vulnerable:** These groups are usually the most disempowered and at greatest risk of violation or denial of their rights.
- **A participatory approach:** This enables the input of a range of stakeholders – including parents, teachers, religious leaders, community groups and children – into the analysis and provides opportunities to feed back on its conclusions. Children's perspectives are indispensable. Whenever possible, the views of girls and boys of different ages, in and out of school, with and without disabilities, and from different ethnic groups, geographic locations and socio-economic situations should be taken into account.

- **Disaggregated data:** To ensure the visibility of all groups of children in relation to enrolment, attendance, completion, attainment in education and other pertinent factors, it is crucial that data are disaggregated by sex, disability, race, ethnic or social origin, economic status, religion, language, geographic location and other status.

Assessing capacity for implementation

A rights-based approach to education policy and programming places a particular focus on assessing the capacity of both rights holders to claim their rights and governments and public authorities to fulfil their obligations. The process should involve plans and activities to increase the capacity of individuals to support the implementation of education priorities.

Capacities of rights holders to claim rights

In order to claim rights, people need to know what their rights are and how they are being addressed, how decisions are made and by whom, and what mechanisms, if any, exist to seek redress in cases of violations. If teachers are persistently absent or fail to teach, parents and the community need to know that their children have the right to education and that they should join together to demand the resolution of such problems. They need opportunities for access to policymakers and the media. They may also need support in analysing how their rights are being denied and how to argue their case for change. Efforts also need to be made to build opportunities for children to claim their rights. There is a growing body of tools and strategies for promoting children's access to the media, policymakers and politicians, as well as evidence of the capacity for effective child advocacy (*see Bibliography, page 102*). Empowering rights holders to claim their rights requires a range of strategies, including information, advocacy, capacity-building, parent networking, peer support and technical assistance.

Capacities of government and public authorities to fulfil obligations

Assessment of the capacities of government and public authorities to meet their obligations with regard to educational rights is key. Obstacles to complying with responsibilities may derive from:

- **Lack of resources** – financial (tax base or budget priorities) or human (skills and institutional capacity).
- **Lack of authority** – legal, moral, spiritual or cultural.

- **Lack of responsibility** – refusing to accept obligations and demonstrating no political commitment to doing so.
- **Lack of coordination between levels and sectors.**
- **Lack of knowledge** – for example, illiterate parents may not know that they have an obligation to send their children to school.

The analysis will indicate the strategies necessary to achieve change. For example, in order to assess parents' capacities to fulfil their obligation to send their children to school, States need to analyse the real costs associated with schooling. The absence of school fees may be insufficient to eliminate the economic burden on parents; school uniforms, equipment and transportation, as well as the loss of domestic support or the earnings of a child, need to be included in the analysis when developing policies aimed at universal education. In situations of crisis, conflict and transition, the obstacles are likely to be particularly acute. However, it is possible to build capacity and commitment to sustain or restore access to education even in war-torn environments.

Programme planning, design and implementation

A rights-based approach to programming recognizes that the process of development is as important as the outcome. Indeed, the process largely determines the type of outcome resulting from development activities. The principles that inform a rights-based approach outlined above (*page 10*) should be taken into consideration in the planning, design and implementation of programmes. Although not all are new to development practice – participation and accountability, for example, are also characteristic of good programming – the added value of a rights-based approach is that such principles acquire moral and political force.¹⁴ This is important, given that the people who may benefit the most from the application of these principles, i.e., poor and marginalized groups, are not generally in a position to claim their rights.

Taking a rights-based approach to education will necessitate that:

- The programme engages with government in a constructive dialogue regarding its obligations, and how best it can fulfil these. This may require incentives and technical assistance, as well as capacity-building.
- Claims holders are involved in the assessment, decision-making and implementation of education provision.
- Evidence-based advocacy is used to increase the scale of impact through, for example, replication, legislative and policy change, and resource allocation.

- Civil society is involved in programme design and implementation to promote government accountability.
- Special attention is paid to the most marginalized and discriminated against groups. This approach involves going beyond addressing poorer communities to identify the most vulnerable people among the poor, for example, children with disabilities, children in low castes, internally displaced persons and children living with HIV. It then develops programming specifically to reach them.
- All programme activities are explicitly linked to human rights standards. Such standards set minimum guarantees for poor and disadvantaged groups. They also help identify where problems exist and what capacities and functions are required to address them. In the programming process, human rights standards can help define a comprehensive but targeted scope for development strategies that will yield more cost-effective results. They can also help to set results-based outcomes and outputs.

Monitoring and evaluation

A rights-based approach to monitoring and evaluating education has implications, beyond those that would be addressed as good development practice, for both the process by which it is undertaken and the outcomes it seeks to measure.¹⁵ In terms of process, there is a need for greater transparency of information about education provision. In addition, children and their communities need to be actively engaged as partners and involved in design, analysis, sharing of information and documentation. Their involvement empowers them and improves the quality of the information. Such monitoring and evaluation frameworks will help capture both the qualitative and quantitative indicators in respect of realizing the rights-based approach to education. In terms of outcomes, monitoring and evaluation needs to address:

- Changes in the lives of children to measure whether their education rights are better realized or no longer violated.
- Changes in legislation, policy, structures and practices and their impact on the realization of educational rights.
- Changes in relation to equity and non-discrimination in respect of access to education, the quality of that education and the experience of children within it. For example, have more marginalized children been reached and have discriminatory references in the curriculum been removed?
- Opportunities for participation and active citizenship of children, as well as other stakeholders, in schools and in the wider development of education policy.

- Changes in civil society and community capacity to support the rights-based approach – for example, through advocacy for improved education, active support for local schools, and ensuring the equal right of girls and boys. (See *Appendix IV, page 122.*)

ADDRESSING TENSIONS IN FULFILLING THE RIGHT TO EDUCATION

A rights-based approach to programming is not a magic wand. It does not provide simple solutions to challenges that have proved intractable for many years. While providing a principled framework and a methodology for its application, it can also expose tensions, real or apparent, between different rights, among rights holders, and between rights and responsibilities.

Reconciling conflicting agendas for education

In its General Comment on the aims of education, the Committee on the Rights of the Child emphasized that the overarching aim must be to promote, support and protect “the human dignity innate in every child and his or her equal and inalienable rights” while taking into account the child’s developmental needs and diverse evolving capacities. This is to be achieved through the holistic development of the full potential of the child, including a respect for human rights, an enhanced sense of identity and affiliation, and socialization with others and with the environment.¹⁶

In practice, however, there are competing agendas for the aims of education systems. For governments, there are two major goals in funding education: to develop the economic workforce and potential future wealth; and to promote social cohesion, integration and a sense of national identity. Indeed, the development of mass education during the 20th century is recognized to have played an important role in promoting national integration and uniformity in both industrialized countries and the developing world.¹⁷ A rights-based understanding of education moves beyond the more traditional model of schooling, which has defined the education agenda very much from the perspective of the government by emphasizing training, human capital investment, and containment of young people and their socialization.

Parents, too, have demands of the education system. Most parents want it to equip their children for a successful life, and hence expect it to provide their children with the knowledge, skills and confidence that will help them gain employment and

achieve economic success. They also look to schools to transmit their values, culture and language – in other words, they seek in the education system the reinforcement and promotion of their own beliefs.

A third constituency with demands on education is, of course, the child, for whom the goal is acquiring the capacities through which to fulfil her or his aspirations. Education also provides the opportunity for emotional development and friendship outside the family. It is the route through which economically and socially marginalized children can escape poverty and participate fully in their communities. It also plays a vital role in safeguarding children from exploitative and hazardous labour and sexual exploitation, promoting human rights and democracy, and protecting the environment.¹⁸

There are, then, significant and sometimes competing expectations of the education system – from governments that are providing the legal and administrative framework and funding, from parents responsible for their children's upbringing and from children themselves as rights holders. Some expectations are common to all: economic success, reinforcement of values and social standing. However, the fact that governments are concerned with the wider society and parents with their individual child can and does create significant tensions in the education agenda. These tensions are acknowledged in international human rights law, which introduces the right of parents to educate their children according to their beliefs.¹⁹ It reflects the need to limit a government's power to impose its economic, political and religious agenda on children.

The UN Convention on the Rights of the Child introduces an additional perspective. It imposes limits not only on the state but also on parents. It insists that children's best interests must be a primary consideration in all matters affecting them, that their views must be given serious consideration and that the child's evolving capacities must be respected. In other words, the Convention affects the right of parents to freedom of choice in their child's education; parental rights to choose their children's education are not absolute and are seen to decline as children grow older. The rationale behind parental choice is not to legitimize a denial of their child's rights. Rather, it is to prevent any state monopoly of education and to protect educational pluralism. In the case of conflict between a parental choice and the best interests of the child, however, the child should always be the priority.

The right to education thus involves these three principal players: the state, the parent and the child. There is a triangular relationship between them, and in the development of rights-based education it is important to bear in mind that their differing objectives need to be reconciled. In addition, other actors with a significant

contribution and responsibility include teachers, the local community, policymakers, the media and the private sector.

Balancing rights and responsibilities of children

Human rights are not contingent on the exercise of responsibility. They are innate and universal. There is no requirement on the part of a child, for example, that she or he demonstrate a responsible attitude in order to 'earn' an entitlement to education. Nevertheless, there is a direct and complex relationship between rights and responsibilities, rooted in the reciprocal and mutual nature of human rights.

All children have a right to learn. This means they are entitled to an effective learning environment in multiple spaces, not just the school setting and at the primary level. It also implies that they have responsibilities to ensure their behaviour does not deny that right to other children. All children are entitled to express their views and have them given due weight. This involves listening as well as talking. It requires that children play a part in the creation of constructive spaces that promote mutual respect. And as teachers have responsibilities for children's rights, so children, too, have responsibilities towards teachers. The same principles of mutual respect apply between children and adults. The right to protection from violence extends to both children and adults, and places a responsibility on children to avoid the use of aggression or physical violence. While teachers bear responsibility for preparing lessons, teaching, grading work, maintaining positive classroom discipline and creating opportunities for children to express views, so children carry responsibilities for undertaking their work, collaborating with other children, keeping the classroom in order and, so far as it is within their means, arriving regularly and on time.

One of the most effective means of promoting children's understanding of the reciprocal basis of rights is to create an environment where their own rights are respected. Through this experience, they develop the capacities to exercise responsibility.

Tensions in the implementation of a rights-based approach

In a rights-based approach to education, founded on principles of universality and equity, there are inevitable tensions that arise in the process of implementation. Some of these are associated with limits on resources and can only be addressed

through a commitment to progressive realization. Some derive from insufficient understanding of the concept of rights or the potential strategies that can be adopted to resolve them. The rest of this chapter considers a number of these tensions. There are no straightforward solutions to many of them, but Chapters 3 and 4 provide some indications of approaches that can be taken to reconcile them, consistent with a commitment to the human rights of all.

Access and quality

Where resources are scarce, the requirement to make education universally available can mean a reduction in the per capita funding for each child – leading to higher teacher-student ratios, overcrowded classes, fewer materials and resources per class, and lower building standards – thereby sacrificing quality for access. In these circumstances, access to education is an overriding concern, and it is not acceptable to discriminate between groups of children and offer preferential treatment to some on the basis of resources. Yet, whenever possible, efforts need to be made to increase the budgetary allocation to ensure there is access to quality education for all children. A tendency to discriminate must be guarded against, and donors may need to ensure that funding is dedicated to the provision of education without discrimination on any grounds.

Equity and efficiency

The approaches necessary to make schooling available for all children may be less efficient and cost-effective. Although it may be more expensive to develop small satellite schools in villages, for example, this may be the only way of encouraging parents to allow young girls to attend. It may be more economically efficient to place all children who do not speak the national language in a separate school, but doing so may deny them the right to an education on an equal basis with other children. It is important to consult with children, parents and communities to explore what will work most effectively in their environment. This will help build a sense of ownership and collaboration in finding solutions that will best strengthen access to education. There is little point in designing a cost-effective system that is rejected by the local community.

Universality and diversity

The respect for difference and the right to be different in regard to cultural, linguistic and religious identity needs to be reconciled with the universal right to education as part of a broader set of human rights. Approaches to education provision that

ensure universal education for all need to be undertaken with due regard for local and regional differences, particularly in regard to language and culture. Failure to do so implies a failure to reach out to all communities.

Priorities and trade-offs

Scarce resources can lead to trade-offs, such as the decision to invest in primary education at the cost of limiting access to secondary education, or to postpone the development of educational opportunities for children with disabilities. Realistically, it is not possible for all governments to fulfil their obligations to ensure the right to education for all children immediately. However, where financial and human resources are limited, the principle of progressive realization requires governments to have a clear strategy and time frame for achieving the objective of universal access to primary and secondary education, and each action should be conducive to the full realization of the right to education for all.

Outcomes and process

Pressure to achieve such targets as the Millennium Development Goals may lead to strategies that are designed to produce immediate results but fail to invest in long-term social change to sustain a genuine commitment to and capacity for meaningful education. For example, an increased number of school places and teachers may lead to higher levels of enrolment, only to result in increased drop-out rates because no accommodation has been made to children's particular circumstances. Ensuring attendance, completion and reasonable attainment in school involves consultations with children and parents; policies to address poverty; the development of more relevant curricula; and respect for children's rights in school, including the abolition of physical and humiliating punishments.

Emergency responses in the short and longer term

In emergencies, the immediate focus is inevitably on survival and the provision of food, water, shelter and medical treatment. For children, however, the immediate re-introduction of education is not only a right but can also be a vital resource in restoring normality, overcoming psychosocial trauma, building capacities for survival and providing structure out of chaos. There are a growing number of positive examples of programmes designed to provide immediate schooling in the aftermath of crises (see *'Situations of risk' on page 61*). Ensuring that a maximum number of children attend school under these difficult circumstances has to be balanced, however, with the parallel need to guarantee quality education in the short and longer term.

Teachers' and children's rights

It is sometimes argued by teachers that affording respect for the rights of children diminishes respect for their own rights. They may erroneously believe that prohibiting physical punishment or involving students in decisions diminishes their position or makes it more difficult to maintain discipline. This view derives from an assumption that rights represent a fixed quantity of entitlement and that giving more to one constituency necessarily deprives the other. It also derives from an authoritarian understanding of the teacher-child relationship. While respecting the rights of children does involve some transfer of power, this does not necessitate the loss of rights on the part of the teacher. In practice, without mutual respect, the pedagogic relationship is fragile. Creating a school environment in which children's rights are respected is more likely to enhance respect for the role of the teacher, although this outcome can only be achieved if teachers are appropriately supported and resourced.

Work and school

Controversy about the role of work in children's lives continues.²⁰ There are tensions associated with the extent to which it, on the one hand, provides preparation for life, and on the other, impedes educational outcomes. There is no consensus as to whether there are forms of work that are acceptable and can be accommodated alongside the right to education – or whether all child work should be prohibited during the years of compulsory schooling. The Convention on the Rights of the Child makes clear that children must be protected from all forms of work that are harmful to their development or that interfere with their education. International Labour Organization (ILO) Convention 182 elaborates the worst forms of child labour and makes clear governments' obligations to protect all children from these areas of work. Governments need to introduce legislation and policies that guarantee these protections. It is also incumbent on governments to provide education that offers a viable alternative to employment in terms of its quality and relevance; to introduce policies that address the poverty and livelihood insecurity that force many children into work; and to make education sufficiently flexible and inclusive to allow those children to attend who have no choice but to work.



A RIGHTS-BASED CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR EDUCATION

INTRODUCTION

The development of a human rights-based approach to education requires a framework that addresses the right of access to education, the right to quality education and respect for human rights in education. These dimensions are interdependent and interlinked, and a rights-based education necessitates the realization of all three.

The right to education requires a commitment to ensuring universal access, including taking all necessary measures to reach the most marginalized children. But getting children into schools is not enough; it is no guarantee of an education that enables individuals to achieve their economic and social objectives and to acquire the skills, knowledge, values and attitudes that bring about responsible and active citizenship. A study by the Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (1995–1998), for example, measures primary school students' reading literacy against standards established by national reading experts and sixth-grade teachers. In four out of seven countries, fewer than half of sixth grade students achieved minimum competence in reading.²¹ Poor achievement is also evident in a study conducted by the *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN* (PASEC) in six French-speaking African countries in 1996–2001: Achievement levels were "low" in French or mathematics for up to 43 per cent of fifth grade pupils in all six countries, and more than 40 per cent of students in Senegal struggled to put several numbers with two decimal points in order.²² Achieving a quality education is also a challenge in industrialized nations. Recent studies show that large numbers of students in rich countries do not acquire the basic skills to be competent in today's world.²³

To ensure quality education in line with the Dakar Framework for Action (2002) and the aims of education elaborated by the Committee on the Rights of the Child,²⁴ attention must be paid to the relevance of the curriculum, the role of teachers, and the nature and ethos of the learning environment. A rights-based approach necessitates a commitment to recognizing and respecting the human rights of children while they are in school – including respect for their identity, agency and integrity. This will contribute to increased retention rates and also makes the process of education empowering, participatory, transparent and accountable. In addition, children will continue to be excluded from education unless measures are taken to address their rights to freedom from discrimination, to an adequate standard of living and to meaningful participation. A quality education cannot be achieved without regard to children's right to health and well-being. Children cannot achieve their optimum development when they are subjected to humiliating punishment or physical abuse.

This conceptual framework highlights the need for a holistic approach to education, reflecting the universality and indivisibility of all human rights. The following sections set out the central elements that therefore need to be addressed in each of the three dimensions mentioned above.

1. The right of access to education

- Education throughout all stages of childhood and beyond
- Availability and accessibility of education
- Equality of opportunity

2. The right to quality education

- A broad, relevant and inclusive curriculum
- Rights-based learning and assessment
- Child-friendly, safe and healthy environments

3. The right to respect in the learning environment

- Respect for identity
 - Respect for participation rights
 - Respect for integrity
-

1. THE RIGHT OF ACCESS TO EDUCATION

Obligations to ensure the right of access to education

- Provide free and compulsory primary education.
- Develop forms of secondary education that are available and accessible to everyone, and introduce measures to provide free education and financial assistance in cases of need.
- Provide higher education that is accessible on the basis of capacity by every appropriate means.
- Provide accessible educational and vocational information and guidance.
- Introduce measures to encourage regular attendance and reduce drop-out rates.
- Provide education on the basis of equal opportunity.
- Ensure respect for the right to education without discrimination of any kind on any grounds.
- Ensure an inclusive education system at all levels.
- Provide reasonable accommodation and support measures to ensure that children with disabilities have effective access to and receive education in a manner conducive to achieving the fullest possible social integration.
- Ensure an adequate standard of living for physical, mental, spiritual, moral and social development.
- Provide protection and assistance to ensure respect for the rights of children who are refugees or seeking asylum.
- Provide protection from economic exploitation and work that interferes with education.

Sources: Article 26, Universal Declaration of Human Rights; articles 2, 22, 23, 27, 28 and 32, Convention on the Rights of the Child; article 13, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; article 10, Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women; articles 4 and 5, UNESCO Convention against Discrimination in Education; article 24, Convention on the Rights of Persons with Disabilities (opened for signature 30 March 2007).

The right of access to education comprises three elements: the provision of education throughout all stages of childhood and beyond, consistent with the Education for All goals; the provision of sufficient, accessible school places or learning opportunities; and equality of opportunity.

Education throughout all stages of childhood and beyond

Learning is a lifelong process. A rights-based approach to education seeks to build opportunities for children to achieve their optimum capacities throughout their childhood and beyond. It requires a life-cycle approach, investing in learning and ensuring effective transitions at each stage of the child's life.

Although the Convention on the Rights of the Child does not impose explicit obligations to provide early childhood education, the Committee on the Rights of the Child interprets the right to education as beginning at birth and as closely linked to the child's right to maximum development. It calls on governments to ensure that young children have access to programmes of health care and education designed to promote their well-being, and stresses that the right to optimum development implies the right to education during early childhood, with systematic and quality family involvement.

Quality education during the early years plays a vital part in promoting readiness for school and is also the best guarantee of promoting sustainable economic and social development, and attaining the Millennium Development Goals and the Education for All and A World Fit for Children goals.²⁵ A study of children in Nepal shows that more than 95 per cent of children who had attended a non-formal preschool facility enrolled in primary school, where they also performed better than those who had not attended. Around 80 per cent of the first group passed grade one, compared to around 60 per cent of the group without preschool experience.²⁶

While human rights law affirms that every child is entitled to free, compulsory primary education, obligations in respect of secondary education are less emphatic. The duty is to encourage its development and make it available and accessible to every child, and free where possible. The weaker formulation does not reflect a lesser commitment to secondary education, but rather a recognition that it is currently beyond the resources of many countries to make it free and compulsory.²⁷ Since these conventions were drafted, there has been an increasing recognition of the fundamental importance of secondary education.

Moreover, development does not cease at age 18. Education can and should take place throughout life consistent with the third goal of Education for All, which calls for meeting the learning needs of all young people and adults through access to learning and life skills programmes. Governments should support the achievement of a strong base for lifelong learning, through education directed towards responsible autonomy, self-directed learning and preparation for full citizenship.

Availability and accessibility of education

States have obligations to establish the legislative and policy framework, together with sufficient resources, to fulfil the right to education for every child. Each child must therefore be provided with an available school place or learning opportunity, together with appropriately qualified teachers and adequate and appropriate resources and equipment.²⁸ The level of provision of primary education must be consistent with the numbers of children entitled to receive it.

All learning environments must be both physically and economically accessible for every child, including the most marginalized. It is important to recognize that a school that is accessible to one child may not be accessible to another. Schools must be within safe physical reach or accessible through technology (for example, access to a 'distance learning' programme). They must also be affordable to all.²⁹

Equality of opportunity

Every child has an equal right to attend school. Making schools accessible and available is an important first step in fulfilling this right but not sufficient to ensure its realization.³⁰ Equality of opportunity can only be achieved by removing barriers in the community and in schools.

Even where schools exist, economic, social and cultural factors – including gender, disability, AIDS, household poverty, ethnicity, minority status, orphanhood and child labour – often interlink to keep children out of school. Governments have obligations to develop legislation, policies and support services to remove barriers in the family and community that impede children's access to school.

Schools can directly or indirectly impede the access of some children, for example, through reflecting a male-dominated culture, pervading patterns of violence and sexual abuse or prevailing societal norms, such as caste bias. Negative teacher attitudes towards girls, biases in the curriculum, lack of female teachers and role models, and lack of adequate access to hygiene and sanitation can also inhibit enrolment and contribute to poor attainment and high drop-out levels.³¹ Schools may refuse to accept children with disabilities or AIDS. Inflexibility in school systems may exclude many working children. Governments should take action to ensure the provision of education that is both inclusive and non-discriminatory and that is adapted to ensure the equal opportunity of every child to attend.

2. THE RIGHT TO QUALITY EDUCATION

Obligations to ensure the right to quality education

- Develop children's personalities, talents, and mental and physical abilities to their fullest potential.
- Promote respect for human rights and fundamental freedoms, and prepare children for a responsible life in a spirit of peace, tolerance, equality and friendship.
- Promote respect for the child's, his or her parents' and others' cultural identity, language and values.
- Promote respect for the natural environment.
- Ensure the child's access to information from a diversity of sources.
- Ensure that the best interests of children are a primary consideration.
- Promote respect for the evolving capacities of children in the exercise of their rights.
- Respect the right of children to rest, leisure, play, recreation, and participation in arts and culture.

Sources: Article 26, Universal Declaration of Human Rights; articles 3, 5, 6, 12, 17, 29, 31, Convention on the Rights of the Child; article 13, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; and article 24, International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (opened for signature 30 March 2007).

The Dakar Framework for Action commits nations to the provision of primary education of good quality and to improving all aspects of educational quality.³² Although there is no single definition of 'quality', most attempts to define it incorporate two fundamental perspectives. First, cognitive development is a primary objective of education, with the effectiveness of education measured against its success in achieving this objective. Second, education must promote creative and emotional development, supporting the objectives of peace, citizenship and security, fostering equality and passing global and local cultural values down to future generations.

These perspectives have been integrated into the aims of education set out in the Convention on the Rights of the Child, which formulates a philosophy of respect for children as individuals, recognizing each child as "unique – in characteristics, interests, abilities and needs."³³ It sets out a framework of obligations to provide education that promotes children's optimum development. Article 29 implies "the need for education to be child-centred, child-friendly and empowering, and it

highlights the need for educational processes to be based on the very principles it enunciates.”³⁴ Every child has a right to an education that empowers him or her by developing life skills, learning and other capacities, self-esteem and self-confidence. The provision of a quality education demands attention to the content of the curriculum, the nature of the teaching and the quality of the learning environment. It implies a need for the creation of flexible, effective and respectful learning environments that are responsive to the needs of all children.

A broad, relevant and inclusive curriculum

Common guidance is provided in all the key human rights treaties for the development of the curriculum, indicating an underlying global consensus on the content and scope necessary for a rights-based education.

The curriculum must enable every child to acquire the core academic curriculum and basic cognitive skills, together with essential life skills that equip children to face life challenges, make well-balanced decisions and develop a healthy lifestyle, good social relationships, critical thinking and the capacity for non-violent conflict resolution. It must develop respect for human rights and fundamental freedoms, and promote respect for different cultures and values and for the natural environment. The Committee on the Rights of the Child stipulates that the curriculum, both in early childhood provision and in school, “must be of direct relevance to the child’s social, cultural, environmental and economic context, and to his or her present and future needs and take full account of the child’s evolving capacities”³⁵ (*see Appendix V, page 128*).

The curriculum must be inclusive and tailored to the needs of children in different or difficult circumstances. All teaching and learning materials should be free from gender stereotypes and from harmful or negative representations of any ethnic or indigenous groups. To enable all children with disabilities to fulfil their potential, provision must be made to enable them to, for example, learn Braille, orientation or sign language.

Rights-based learning and assessment

The way in which children are provided with the opportunity to learn is as important as what they learn. Traditional models of schooling that silence children and perceive them as passive recipients are not consistent with a rights-based approach to learning.

There should be respect for the agency of children and young people, who should be recognized as active contributors to their own learning, rather than passive recipients of education.³⁶ There should also be respect for the evolving and differing capacities of children, together with recognition that children do not acquire skills and knowledge at fixed or predetermined ages.³⁷ Teaching and learning must involve a variety of interactive methodologies to create stimulating and participatory environments. Rather than simply transmitting knowledge, educators involved in creating or strengthening learning opportunities should facilitate participatory learning. Learning environments should be child friendly and conducive to the optimum development of children's capacities.

Assessment of learning achievement is vital. Testing enables schools to identify learning needs and develop targeted initiatives to provide support to individual children. Analysis of results enables governments to assess whether they are achieving their educational objectives and to adjust policy and resources accordingly. Dissemination of results is a necessary aspect of accountability and transparency in education and facilitates discussions on the quality of education. At the same time, a commitment to realizing children's rights to their optimum capacities implies the need for sensitive and constructive methods of appraising and monitoring children's work that take account of their differing abilities and do not discriminate against those with particular learning needs.

A child-friendly, safe and healthy environment

The obligation to give primacy to the best interests of children and to ensure their optimum development requires that learning environments are welcoming, gender sensitive, healthy, safe and protective. Although situations of extreme poverty, emergency and conflict may often impede this, children should never be expected to attend schools where the environment is detrimental to their health and well-being. Schools should take measures to contribute towards children's health and well-being, taking into account the differing needs of children. This will necessitate measures to ensure that obstacles to health and safety are removed – for example, consideration as to the location of schools, travel to and from school, factors that might cause illness or accidents in the classroom or playgrounds, and appropriate facilities for girls. It also requires the proactive provision of facilities, services and policies to promote the health and safety of children and the active participation of the local community. A healthy environment also needs to provide safe and stimulating opportunities for play and recreation.

3. THE RIGHT TO RESPECT IN THE LEARNING ENVIRONMENT

Obligations to respect children's rights in the learning environment

- Respect every child equally without discrimination on any grounds.
- Teach respect for human rights and fundamental freedoms, for difference and for life in a society where there is understanding, peace, tolerance, equality and friendship.
- Give primary consideration to the best interests of the child.
- Respect the evolving capacities of the child.
- Respect the right of children to express their views on all matters of concern to them and have those views given due weight in accordance with children's age and maturity.
- Recognize the right to freedom of expression, religion, conscience, thought and assembly.
- Respect the privacy of children.
- Take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's dignity and all other rights in the Convention on the Rights of the Child.
- Protect children from all forms of physical violence, injury or abuse, neglect or negligence, maltreatment or exploitation, including sexual abuse.

Sources: Articles 2, 3, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 28, 29, Convention on the Rights of the Child; articles 1, 2, Universal Declaration of Human Rights; articles 18, 19, 27, International Covenant of Civil and Political Rights.

Human rights are inalienable. In other words, they are inherent in each human being. Accordingly, they must be respected in all learning environments. The right to education must be understood as incorporating respect for children's identity, their right to express their views on all matters of concern to them, and their physical and personal integrity.

Respect for identity

UNESCO's Convention against Discrimination in Education (1960) protects the educational rights of national minorities. Depending on the educational policy

of each State, it establishes the right to use or be taught in one's own language, provided this does not exclude minorities from understanding the language and culture of the community as a whole and that it is not provided at a lower standard than the one generally provided. The Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions (2005) introduces obligations to respect cultural diversity, including through educational programmes.

In addition, article 30 of the Convention on the Rights of the Child stresses the right of children to enjoy their own culture, practice their own religion and use their own language. International human rights law also requires States to respect the freedom of parents to decide the kind of education they would like for their child. Governments are entitled to determine which religion, if any, should be taught in schools, as well as the medium of instruction for schools. And finally, the Convention on the Rights of the Child, in its recognition of the right of children to express their views on all matters of concern to them and to have those views given due weight, introduces a further dimension to the issue of choice and freedom in education provision. Thus, it is in the arena of these cultural rights that the tensions discussed in Chapter 1 between children, parents and governments in respect of education are often most sharply drawn.

There is no simple solution to these tensions, nor any one correct approach. Whatever approach is adopted, however, governments have obligations to ensure that children do not experience discrimination, that respect is afforded to their culture and religion, and that every effort is made to prevent social exclusion and educational disadvantage as a consequence of speaking a minority language. In determining the most appropriate system for addressing respect for identity, a rights-based approach requires that children, families and communities are consulted and involved. And if relevant obligations are not being fulfilled, mechanisms should be in place to challenge schools, education authorities and the government.

Respect for participation rights

Article 12 of the Convention on the Rights of the Child establishes that children are entitled to express their views on all matters of concern to them and to have these given due weight in accordance with their age and maturity. This principle of participation is affirmed by other rights to freedom of expression, religion and association. These rights apply to all aspects of their education and have profound implications for the status of children throughout the education system. Participation rights do not simply extend to the pedagogic relationships in the classroom but also

across the school and in the development of legislation and policy. The Committee on the Rights of the Child has frequently recommended that governments take steps to encourage greater participation by children in schools.³⁸ Children can also play an important role in advocating for the realization of their rights. Governments need to introduce legislation and policy to establish and support these rights at all levels in the education system (*see Appendix VI, page 131*).

Respect for integrity

The Convention demands not only that children are protected from all forms of violence but also that school discipline is administered in a manner consistent with the child's dignity. However, frequent and severe violence, including emotional abuse and humiliation in school, remains widespread in countries throughout the world.³⁹ The Committee on the Rights of the Child has consistently argued that such punishments constitute a violation of the rights of the child and a denial of children's integrity. Much violence is also perpetrated by children against children and children against teachers, and it is equally important to challenge such behaviour.

Physical and other forms of humiliating and abusive treatment are not only a violation of the child's right to protection from violence, but also highly counterproductive to learning. Children cite violence as a significant factor contributing to school dropout.⁴⁰ Furthermore, it diminishes self-esteem and promotes the message that violence is acceptable. Many factors contribute to the continued use of violence towards children in schools, including:

- Social and legal acceptance of violence against children.
- Lack of adequate training for teachers, resulting in poor classroom management and a consequent breakdown of discipline.
- Lack of knowledge of the benefits associated with positive discipline and how to promote it.
- A failure to understand the harmful impact of physical punishment.
- Lack of understanding of the different ways in which children learn, and the fact that children will differ in their development and their capacities to understand.

Action must be taken to address all these barriers and to achieve rights-respecting educational environments in which all forms of physical and humiliating punishments are prohibited and a commitment to non-violent conflict resolution is promoted.



STATE OBLIGATIONS AND GOVERNMENT RESPONSIBILITIES

Once States ratify international human rights instruments, they commit themselves, through whichever government is in power, to compliance with the rights embodied in those instruments. States hold the primary responsibilities and are accountable to the holders of those rights for their implementation.

To ensure the realization of the right to education for all children, States have three levels of obligations:

- **To fulfil the right to education** by ensuring that education is available for all children and that positive measures are taken to enable children to benefit from it, for example, by tackling poverty, adapting the curricula to the needs of all children or engaging parents to enable them to provide effective support to their children's education.
- **To respect the right to education** by avoiding any action that would serve to prevent children accessing education, for example, legislation that categorizes certain groups of children with disabilities as uneducable.
- **To protect the right to education** by taking the necessary measures to remove the barriers to education posed by individuals or communities, for example, cultural barriers to education or violence and abuse in the school environment.⁴¹

This chapter focuses on the political and economic environment, the legislative framework and the education policies that are needed to fulfil these three obligations in relation to the right of access to education, to quality education and to respect for human rights in education. Underlying all three is the need to have regard to the best interests of every child.⁴²



CREATING A SUPPORTIVE POLITICAL AND ECONOMIC ENVIRONMENT

Education does not exist in a vacuum. Ensuring that every child has access to quality and respectful learning environments throughout his or her childhood necessitates action far beyond ministries of education. The right to education can only be realized in a political and economic environment that acknowledges the importance of transparent, participatory and accountable processes, as well as broad-based collaboration both across government and in the wider society. It needs a long-term strategic commitment to the provision of adequate resources, development of cross-departmental structures, engagement with the energies and capacities of parents and local communities, and partnership with non-governmental organizations.

Progressive realization of education rights

Both the Convention on the Rights of the Child (article 4) and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (articles 2 and 13) require that States undertake all appropriate legislative, administrative and other measures to the maximum extent of their available resources for the implementation of education rights. There will always be fiscal constraints, but it is possible to manoeuvre to better allocate resources. Countries with very similar gross domestic products can and do apportion very different levels of investment in education. The committees that monitor these treaties have both argued that “even where the available resources are demonstrably inadequate, the obligation remains for a State party to strive to ensure the widest possible enjoyment of relevant rights under prevailing circumstances.”⁴³

Governments need to develop strategic plans for the progressive realization of educational rights that include a time frame for the introduction of measures to extend access to both primary and secondary education, raise the quality of education and introduce the necessary legislative and policy measures to ensure the protection of children’s rights in schools. If States fail to meet minimum core obligations, such as universal access to free, compulsory primary education, they are required to demonstrate that every effort has been made to use all resources available to satisfy as a matter of priority those minimum obligations.⁴⁴

A conducive political environment

Political will and commitment

One of the most important prerequisites in realizing rights, especially those related to such global public goods as education, health or water and sanitation, is the presence of firm in-country political will and commitment. In many countries around the world, good policy formulations exist on paper but are not translated into action. Real decisions at the stage of implementation are taken at the time of preparation of action plans and projects or during budget allocations. States need to demonstrate the political will to follow up and implement such policy commitments on the ground.

Capacity-building and development

As a rights-based approach to education places the primary responsibility for ensuring good quality education on the state, consideration needs to be given to whether it has the capacity – in terms of managerial, human and financial resources – to analyse, organize and provide all the inputs necessary to make meaningful education a reality for those who are left out of the system. Many government programmes worldwide have tried to reach out to marginalized groups of children but have lacked the capacity to work simultaneously on several fronts – access, quality and respect. Thus, the role of capacity-building and development becomes crucial. While some States – for example, those in transition or just emerging out of conflict – require capacity-building such as teacher training or curriculum development, others may require capacity development in terms of working with the state bureaucracy to train their officials to reform legal and regulatory frameworks, as well as the systems for implementing them.

Good governance

Factors relating to good governance – such as demanding accountability, ensuring transparency, access to justice and the rule of law, and enlisting stakeholder participation, through, for instance, devolution policies or in budgetary analysis – are essential ‘on the ground’ enabling conditions.

Mechanisms for claiming rights and holding governments accountable

Access to the courts can be an effective means of challenging the failure of the State to, for example, make adequate provision for education, achieve equality of opportunity or protect children whose rights are violated in the education system. A successful illustration of the use of legal redress is provided by a small disability organization in Nepal that took the Government to the Supreme Court to argue that the failure to provide additional time in public examinations for blind children denied them the right to equality of opportunity in education, given that Braille takes longer to read and write. The Court decreed that blind children should be entitled to extra time in examinations to reflect this difference.

Legal mechanisms are not the only means of achieving accountability. Others include:

- Transparency – ensuring that people understand how and what decisions are being made, what resources are being provided to support the right to education and establishing public processes for regular reporting on progress.
- Information – rights are meaningless unless people are aware that they exist and that governments have obligations with regard to their implementation.
- Participation – creating effective consultative processes that offer meaningful opportunities for marginalized groups, including children, to contribute their experience and expertise to the development of education policy and provision.
- Parliamentary accountability – establishing all-party parliamentary committees to scrutinize government action and hold it accountable for its obligations to respect the right to education.

Source: (for Nepal example): Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, London, 2003, <www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm>, accessed 10 July 2007.

Devolution of authority

In many countries, policies and budgets are still managed at the national level, reducing the potential for the delivery of education to address the local needs of communities and for community-based involvement and ownership of children's education. Consideration should be given to the need to balance, on the one hand, the establishment of a national framework consistent with the universal human

right to education with, on the other, the potential value of devolution of the day-to-day implementation and management of the budgets for delivering the education service to district or community levels.

Devolved authority, if accompanied by greater accountability and transparency, can serve to address corruption, empower local communities and utilize local expertise and knowledge. There should always be systems in place to ensure that communities and other stakeholders can participate in the management of the local education system and create or expand other complementary learning opportunities. Devolution must also be accompanied by a clear and sustainable effort to provide the necessary technical and financial support to guarantee the quality of education desired. Devolved authority without the resources to implement it is no solution.

Improving outcomes through devolution of authority to schools

Devolving authority to the school level is a form of educational reform that has been gaining support in developing countries. School-based management programmes are now being implemented in countries and areas including the Hong Kong Special Administrative Region of China, El Salvador, Indonesia, Kenya, Kyrgyzstan, Mexico, Nepal, Nicaragua and Paraguay. They involve a shift in responsibility and decision-making to principals, teachers, parents and students. In Mexico, for example, the programme began in 1996 with monetary support and training. By 2005, more than 45 per cent of primary schools had implemented school-based management. These schools were located in disadvantaged areas where educational outcomes were below average. Research indicates these programmes have been an effective measure in improving outcomes and reducing grade failure and repetition.

Source: Gertler, Paul, Harry Patrinos and Marta Rubio-Codina, 'Empowering Parents to Improve Education: Evidence from rural Mexico', Policy Research Working Paper 3935, World Bank, Washington, D.C., 2006, p. 2.

Rights-based analysis and planning

Sector-wide approaches

Sector-wide approaches (SWAs) to education, which are evolving in the new aid environment, provide a possible framework in which a rights-based approach to education can be achieved. They involve the development of a government-led

single education strategy that is then supported by all externally funded initiatives. In other words, they ensure an integrated and coherent policy rather than a series of separately funded and possibly contradictory projects with different objectives and time frames. They have been found to be an effective framework through which to strengthen education policy, particularly in eastern and southern Africa.⁴⁵

However, it is imperative that both governments and international donors ensure that human rights are fully integrated into sector-wide approaches and provide the core principles on which they are developed.⁴⁶ In particular, the four underlying principles of the Convention on the Rights of the Child – namely, non-discrimination, the best interests of the child, the optimum development of the child, and the right to express views and have them given due weight – need to inform the education strategy. Sector-wide approaches should incorporate measures to address all three dimensions of a rights-based approach to education – access, quality and respect for rights – through an inclusive approach addressing the needs of all children. Without this breadth, the wider barriers that impede the right to education will not be tackled. For example, a study undertaken in 2002 found that many existing sector-wide approaches focus on a narrow investment in girls' education, rather than addressing the underlying issues that lead to inequality of access.⁴⁷ Education strategies and plans need to take into account the relevant recommendations made by the UN Committees on the Rights of the Child and on the Elimination of Discrimination against Women. These measures will serve to strengthen a commitment to child-centred education. They also need to take account of the views and experiences of stakeholders at the community level, including children.

Macroeconomic policy

Macroeconomic policy should reflect the commitment to the right to education, including the allocation of an appropriate level of resources. Actual budget levels are arbitrary, but the Education for All Fast Track Initiative – a partnership among donors and multilateral agencies, set up in 2002 to support low-income countries in funding sound education plans and managed by the World Bank – provides a framework for guiding education initiatives. According to benchmarks it established, public domestically generated government revenues for education as a percentage of the gross domestic product should be between 14 and 18 per cent; education spending as a share of government revenues should be 20 per cent; and primary education spending as a share of total education expenditure should be between 42 and 64 per cent, depending on the length of the cycle.⁴⁸

A human rights-based approach to budgetary analysis

A rights-based approach to budgetary analysis in respect of education will require consideration of the following principles:

- The obligation to undertake all measures to the maximum extent of available resources to implement the right to education. Progressive realization of the right to education means a specific and continuing obligation to move as expeditiously and effectively as possible towards implementation of this right.
- The obligation to ensure that the best interests of children are a primary consideration. The Committee on the Rights of the Child has emphasized that this requires that children are prioritized in resource allocation, in particular in respect of the right to free primary education for all.
- Non-discrimination in the allocation of funding – for example, equitable amounts for rural schools or children from particular ethnic groups.
- The obligation to take deliberate, concrete and targeted steps towards the full realization of the right to education.

The process for budgetary analysis will need to address:

- Situation analyses and costing studies based on an assessment of the attainment outcomes that are expected, together with the level of resources that will be necessary to achieve those outcomes.
- Cost analyses that take account of the differing needs of children, including children with disabilities.*
- Distribution of budgets for different levels of education and provision of funding for national and local services.
- Opportunities for participation and consultation by rights holders, including children themselves.
- Transparency in order to promote monitoring and accountability. Budgets are a useful instrument through which to assess and make visible how well the State is responding to the duty to implement education rights.

Sources: Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999. (* Lawrence, John, *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion – An EFA flagship paper*, Inclusion International, London, 2004, p. 17.)

Wider economic policy

The wider economic policy can also have a direct or indirect impact on the rights-based approach to education. The Committee on the Rights of the Child has argued that States must be guided by the ‘best interests’ principle in respect of budgetary priorities in the allocation of available resources.⁴⁹ Yet, too often, the impact of economic policies on children is given no consideration, despite the fact that no economic policy is child-neutral.⁵⁰ Policies that appear to have very little impact on children will often, in practice, have a bias for or against their interests. For example, policies relating to trade barriers, economic growth and taxation can have implications on children’s overall well-being, their parents’ capacities to support access to education and the quality of education provided. National Plans of Action, including poverty reduction strategy papers, need to reflect the commitment to the right to education.

Disaggregated data collection, monitoring and evaluation

Measurement of outcomes

A rights-based approach to education is characterized by accountability and transparency, and thus its outcomes must be measurable. Students need to know how well they are doing, how they can improve and what they can aspire to. Families and communities want to know if the school is providing children with skills that will be beneficial to the children themselves, as well as the community, especially if there are competing demands on children’s time and high costs associated with education. They also need to know about the readiness of the school to receive their children and give them a good start in lifelong learning. Teachers need to know what children are learning, what works and how to measure that learning. Schools need to know if teachers are doing an effective job. Education departments want to know if student learning is consistent with curriculum standards, if schooling is efficient and if students are well prepared for the challenges of life. Governments need data to plan and ensure availability of quality education for all. International agencies want data that is comparable in order to assess global progress in attainment of positive learning outcomes.⁵¹ Mechanisms therefore need to be introduced to measure and monitor access, quality and respect for rights in education, in terms of both individual children and the education system as a whole.

School report cards: Promoting accountability and transparency

A number of countries are experimenting with information systems at the school level known as 'school report cards'. Some of these systems measure school performance, while others provide school managers with participatory diagnostic and management tools. The aims vary from an increase in accountability and transparency to community mobilization or improved school management. There are also a number of different formats, but the report cards fall broadly into four categories. At the basic level, the cards include information on the number of students, teachers, textbooks and classrooms and on expenditure. At the next level, they include measures of efficiency including repetition and drop-out rates, parental and community involvement, and school safety. The third level incorporates data on educational outputs, graduation rates and test scores, and the final level also addresses student and parental satisfaction with the school.

There is some evidence that school report cards are effective in achieving their objectives. However, there are also concerns about their sustainability. Factors that inform sustainability include the ability of the audience to use them effectively, the capacity of available systems to produce accurate and timely information and the existence of political will at a senior political level and at the level of the principal or director of the schools.

Source: United States Agency for International Development, 'School Report Cards: Some Recent Experiences', *Equip2 Working Paper*, USAID, Washington DC, 2006.

Data collection

Accurate data are needed on the preschool and school-aged population so that appropriate education provision can be made for every child. Emphasis should be placed on data that are not only quantitative and disaggregated but also qualitative. Such qualitative data can help in measuring the degree of enjoyment of human rights in a particular sector – for example, the improvement of quality of learning in schools via the types of teaching aids used, or the level of interaction of the teachers. Capturing of qualitative data is far more effective if it is undertaken in partnership with local communities, which have knowledge of the social, cultural and economic factors that need to inform the location, design and target populations of schools (see also 'Communities' on page 90). It is thus necessary, at the local level, to build

accurate information about local communities to inform decisions about educational provision and plan for the right of access to education for all children.

In addition, disaggregated data are needed on the patterns of enrolment, attendance, completion and attainment of children in the education system, including by gender, disability, geography, ethnicity, class and religion. Data also need to encompass the numbers of children enrolled in private schools, including faith-based schools. Generic data can too easily disguise hidden pockets of inequality and render discriminatory patterns of access invisible. Disaggregated data will provide information to guide policy in respect of, for example, numbers and location of schools, potential review of the curriculum, teacher training, targeted measures to tackle child labour, bilingual teaching and gender discrimination.

To date, the data collected on children's education are usually limited to enrolment, attendance and formal attainment. There are few indicators developed to monitor the broader dimensions of a rights-based approach to education. New indicators that capture both the quantitative and qualitative aspects are needed, although careful consideration needs to be given to the practicality and feasibility of their collection. Many States have limited resources for management of data, and indicators need to be amenable to both collection and analysis. It is important to recognize the positive role that children themselves can contribute to the monitoring process.⁵² They can be involved in helping define the indicators, as respondents in the collection of data and as researchers.

Meaningful intersectoral collaboration

The Committee on the Rights of the Child calls on all States to develop national plans of action that embody strategies for the implementation of rights-based education systems.⁵³ The fulfilment of children's rights to and within education at all levels, including the early years of development, can only be achieved by a comprehensive and multisectoral approach involving legislative and policy reform, collaboration and partnerships, and commitment of resources. Although direct responsibility for education usually lies in an individual governmental department, the factors that contribute to its realization necessitate action on the part of the whole of government. A coordinated mechanism is needed for planning, budgeting and implementation across government departments and at all educational levels including, for example:

- **Education** – having overall responsibility for children's education and the training of teachers.

- **Finance** – ensuring that an appropriate commitment of government resources are allocated to achieve the goals established in the education strategy.
- **Water and sanitation** – ensuring appropriate and equitable access to safe drinking water, hygiene education and sanitation in schools, and eliminating the barriers to girls' education associated with lack of privacy and appropriate facilities.

The impact of a human rights-based analysis on education policy

In Chile, a rights-based analysis of education highlighted distinct areas of concern of which the Government had previously been unaware. The Government had introduced educational reforms and was collecting data on school enrolment in secondary schools in order to monitor its progress on the Education for All commitments. Because national coverage was around 65 per cent, increasing access and retention was not defined as a key policy issue for secondary education. The United Nations Children's Fund undertook a more comprehensive rights-based analysis, which showed that 70 per cent of students who dropped out were from the poorest families. The reasons were partly economic, with young people needing to work to support their families, and partly related to the failure of the schools to meet the needs of the young people due to an irrelevant curriculum and inadequate pedagogic practices. The rigidity of schools and lack of flexibility to accommodate the needs of different students was also a factor.

The critical difference was that the rights-based analysis:

- Disaggregated the data to reveal inequalities and social exclusion against low-income groups.
- Took a broader view of the right to education including quality and outcomes.
- Built in opportunities to consult with students themselves to incorporate their perspectives into the analysis, findings and subsequent strategies for action.

Access to this kind of information enables the development of more effective and targeted policies to remove barriers and reduce discrimination. In fact, the Government subsequently redefined the policy priorities at this level, passed a law to incorporate secondary school as part of compulsory education, modified the school finance system to provide additional resources to high schools in poor areas and created several compensatory programmes to reduce dropout by tackling specific issues, such as opportunity costs for families, psychosocial problems at school and pedagogic challenges at classroom level.

Source: Bellei, Cristián, 'Educación Secundaria como Derecho Universal: Cooperación de UNICEF en Chile 1998–2002', Santiago, July 2003, internal UNICEF document.

- **Public works** – addressing issues of inclusion, such as consideration of access for children with disabilities, in designing and building schools.
- **Health** – introducing programmes of health care, health education, nutrition and feeding into schools to improve children's health and their capacity for learning. Health departments also need to be involved in the development of curricula related to life skills, HIV and AIDS, reproductive health and other vital concerns. Health systems can also support early stimulation programmes through parent training.
- **Child protection** – ensuring that appropriate child protection legislation and policies are developed and implemented in and around schools.
- **Social development, welfare and protection** – introducing poverty reduction schemes to increase enrolment, reduce child labour, and improve attendance and attainment.
- **Employment** – addressing the reduction in child labour through the involvement of government departments responsible for legislation and policy on working children, health and safety at work, and employment conditions and rights.
- **Culture and sports** – expanding learning opportunities that reinforce and complement school-based programmes.

Effective partnerships

States need to build partnerships with all key organizations and institutions that have an impact on the right to education. Collaboration, for example, is needed with non-governmental organizations, teacher unions, the private sector, traditional leaders and religious groups to enlist their support and expertise in building capacity to ensure the right of education for all children throughout the life cycle and in a wider range of learning spaces.

Although the State has the primary obligation to provide education for all children, non-governmental organizations and other civil society partners make a vital contribution to education in many countries, mobilizing public demand and expanding participation. Recognition needs to be afforded to the role of the non-government education sector in creating additional learning spaces and opportunities that complement the school process and are linked to specific actions, for example, violence prevention, elimination of child labour, and promotion of peer-to-peer relationships and partnerships. At the same time, however, there may be a

stigma attached to children who are not part of the formal education system and the qualifications it offers. Assessment of the contribution of the non-government sector is needed in order to explore how the systems can better complement each other and how to strengthen opportunities for children to transfer from that sector into government schools to allow them to take state examinations and certificates.

Collaboration with the non-formal education sector to achieve the Education for All goals

In Ethiopia, Pact's NGO Sector Enhancement Initiative for basic alternative education sought to work with the Government to put in place policies and directives that would allow for alternative basic education to be included as a means of achieving the Education for All goals, including a directive to permit the transfer of children from alternative to formal basic education schools. Thirteen non-governmental organizations were supported to establish and manage 165 alternative basic education centres. The approach employs community ownership – including dialogue, action planning, management of the centres and a cost-share plan – customized curricular materials and substantial involvement of local government. A strong emphasis is placed on reaching out-of-school children in pastoral and food insecure peripheral areas.

The programme reached 25,000 out-of-school children who otherwise would not have had a chance to receive an education. In particular, it used flexible hours to meet the needs of agrarian communities, increased retention rates and brought girls' attendance to parity with boys'. A subsequent five-year cooperative agreement between Pact and the United States Agency for International Development is intended to reach a further 275,000 children who lack access to primary education facilities with quality non-formal education services. Through training, the programme will strengthen the capacity of 600 education personnel in 70 education offices to manage both formal and non-formal education programmes.

Sources: Pact Ethiopia, *IMPact*, no. 23, July-December 2004, p. 5; United States Agency for International Development, 'USAID Invests \$11.6 million to Expand Non-formal Primary Education Services in Ethiopia', press release, 26 January 2005.

ESTABLISHING A ROBUST LEGISLATIVE FRAMEWORK

Educational rights – consistent with human rights principles as they pertain to access, quality and respect – need to be embedded in the legislative framework. They should be clearly acknowledged as entitlements for which governments are responsible and that individuals can claim and, if necessary, have enforced through the courts. Such legislation not only needs to take into account the international obligations that an individual State has in respect to fulfilment of that particular right via incorporation into domestic law, but it should also address the removal of direct and indirect barriers that impede access. The specific legislative measures required will vary according to the different country context but may include the following:

- Education as a right for all children.
- Elimination of discrimination.
- Minimum standards.
- Best interests of the child.
- An inclusive framework.
- Elimination of child labour.
- Birth registration.
- Participation rights.
- Prohibition of all forms of violence against children.

Education as a right for all children

Legislation must ensure the entitlement of all children to compulsory primary education. In some countries, this is provided in the constitution, and consideration may be given to amending constitutions to introduce a universal right to education where it is not provided for. In India, for instance, the Constitution was amended via the 93rd Constitutional Amendment to provide universal, free and compulsory primary education to all children between the ages of 6 and 14.⁵⁴ Even in 2004, however, at least 25 countries still had no specified age for compulsory education.⁵⁵ Wherever possible, consideration should also be given to including entitlement to secondary education as a longer-term goal. Consideration should also be given to introducing an entitlement to care and education during the early years with family involvement.

Elimination of discrimination

States need to undertake a review of existing legislation to ensure that no direct or indirect discriminations in the law impede the right to education for all children. Legislative action to protect those children vulnerable to discrimination should include:

- **Gender** – eliminating laws that allow girls to marry before the compulsory school-leaving age or allow differences in school-leaving ages or numbers of years of compulsory education for girls and boys.
- **Children with disabilities** – ensuring the right to education on an equal basis with other children, including access to the same curriculum and opportunities to enter public examinations, and eliminating laws that differentiate between children who are deemed to be ‘educable’ and ‘non-educable’.
- **Ethnic minority and indigenous children** – ensuring equitable levels of funding, quality, access, teachers’ qualifications or pay for all schools, whether integrated or separate; elimination of imposed racial segregation in schools;⁵⁶ and equitable access for children who are refugees or seeking asylum.⁵⁷
- **Children in institutions** – satisfying the legal right to education of such children on an equal basis with others and, wherever possible, in the community in local schools, including children in penal and residential institutions and those in long-stay hospitals.
- **Children who are pregnant or parents** – guaranteeing their right to attend schools.
- **Children with specific health impairments or limiting conditions** – enabling their access to school.

Because many children experience multiple types of discrimination together with poverty-related exclusion from education, the Special Rapporteur for Education has recommended “merging the conventional focus on legislative measures for the elimination of discrimination with measures aimed at overcoming poverty-based exclusion.”⁵⁸

Minimum standards

Minimum levels of qualification need to be established for teachers at all levels of the education system, and the same standards applied to schools in both urban and rural areas. Full-time education should be defined in terms of a specific number of hours per week and weeks per year and laid down in statute in order to establish

the exact entitlement of children. There has to be a commitment to defining the maximum desired number of pupils per teacher in a class, and to introducing a time frame for working towards achieving that ratio in all classes. It can also be helpful to introduce requirements to involve local community members on school governing bodies to strengthen community support and ownership, and promote accountability and transparency. In particular, girls' attendance can be encouraged by increasing the involvement of women. For example, there could be a statutory obligation to ensure that women make up a given proportion of the school governing body.

Best interests of the child

The principle that the best interests of the child shall be the primary consideration in all actions concerning him or her needs to be introduced into all relevant legislation, including in educational laws.

An inclusive framework

Anti-discrimination legislation that introduces a prohibition on policies, practices and actions that directly or indirectly discriminate will not be sufficient to end all forms of exclusion and segregation. For example, separate schooling systems for children with disabilities are often sustained without breaching non-discrimination laws. It is, therefore, possible to go further and introduce a positive obligation to promote inclusive educational environments. Legislation can establish a commitment to inclusion, introduce requirements on education authorities to take all necessary measures to ensure that no groups of children are excluded and that the barriers that may impede their access are removed, create incentives to promote socially inclusive school environments, and design and implement affirmative action or positive discrimination programmes.

Elimination of child labour

Ultimately, the elimination of child labour is a prerequisite for the realization of children's education rights. Evidence indicates that child workers, even when they attend school, tend to achieve lower learning outcomes than children who are not working.⁵⁹ A range of legislative reforms can be introduced to begin the process of ending child labour. Many countries currently fail to synchronize their legislation to ensure there is consistency between the minimum age for full-time work and the

school-leaving age in line with International Labour Organization (ILO) Convention 138.⁶⁰ It is important to ensure that these align. Without such legislation, children can legitimately be employed at an age when they should be in full-time education. The introduction of a minimum wage, applicable equally to children, will serve to discourage employers from using children as a cheap source of labour. Legislation must be introduced to prohibit the use of children in hazardous, harmful and exploitative forms of work and bring countries in line with the standards of the Convention on the Rights of the Child (article 32) and relevant ILO conventions.⁶¹

Birth registration

For many children, the lack of a birth certificate results in the denial of a place in school. Despite the clear obligation in the Convention on the Rights of the Child to ensure that every child is registered at birth, up to 50 million births were unregistered in 2003 – 36 per cent of all births that year.⁶² Many poor children face this problem, but children with disabilities are disproportionately vulnerable to non-registration. Universal registration is also essential for providing governments with accurate data with which to plan for building facilities, training educators, and the fulfilment of children's educational and other rights.

Lack of parental documentation, inability to pay the fees, lack of access to the registration systems, parental illiteracy and lack of understanding of the significance of holding a birth certificate all contribute to the failure to register children's births. States need to introduce a universal requirement to register every birth and can support the process by, for example, ending the legal requirement that parents present their own identity papers and, until there is universal registration, removing any requirement to provide evidence of birth as a condition of enrolment in school. In addition to legislation, strategies to increase rates of birth registration include mobilization campaigns to increase public demand, elimination or reduction of registration fees and simplification of registration procedures. Mobile registrars have been set up in rural areas of Colombia, for example, where low levels of birth registration have been identified.⁶³

Participation rights

The right of children to express views and have them given due weight in respect of their education will never be fully realized without the establishment of an underpinning legal framework. Legislation needs to be introduced requiring schools to establish democratic bodies run by students, such as school councils, through

which they can represent their concerns. This has been done, for example, in several European and Latin American countries. In addition, it would be valuable to establish an entitlement for children to be consulted, through the school system, on aspects of educational policy at the national level.

Prohibition of all forms of violence against children

Legislation is needed to prohibit all forms of physical and humiliating punishment of children in school.⁶⁴ This needs to be undertaken within a framework of legislation to end all forms of violence against children, including in the home, and to provide effective mechanisms for complaint by children when the law is broken.⁶⁵ *The World Report on Violence Against Children* provides detailed recommendations for action to prevent violence against children in school.⁶⁶

DEVELOPING RIGHTS-BASED EDUCATION POLICIES

In the context of the broader conducive political and economic environment, States need to develop specific education policies aimed at realizing the right to education for every child. Measures need to be introduced that address the provision of education throughout childhood, ensure the quality of that education and provide learning environments that are respectful of the human rights of children.

Policies to ensure access to education

First and foremost, States must invest in the infrastructure to create learning environments and opportunities for the education of every child. Provision of schools, teachers, books and equipment is a fundamental prerequisite of education. But if the right of every child is to be realized, that provision needs to be sufficiently flexible and inclusive to address the learning needs of all children. It also needs to be sensitive to and respectful of the different circumstances of children, particularly the most marginalized. This will necessitate action to remove the multiple barriers that impede children's access to education.

Adopting a life-cycle approach

The right to an education that brings about their optimum development requires investment in children throughout their childhood. In terms of national policy and

planning, a life-cycle approach based on the human rights of children necessitates action beyond the basic provision of universal access to primary education to include pre- and post-primary provision.

Rights-based, integrated and multisectoral strategies for early childhood

Strategies for early childhood that are effectively coordinated, comprehensive and backed by effective information and monitoring systems, produce the best and most sustainable outcomes for children.⁶⁷ Efforts need to target the most marginalized children, to overcome the educational disadvantage associated with poverty and social exclusion. Parents should also be “consulted and involved” in the planning of services to empower them to fulfil their children’s rights.⁶⁸ Efforts should be made to increase the competencies of parents to increase the child’s readiness and ease the transitioning process. Integrated approaches are needed that involve: strengthening the capacities of families and other caregivers; mobilizing community demand for the skills, knowledge and services essential for ensuring children have the best start in life; coordinating and integrating maternal health interventions with those focused on early childhood to enhance mutual benefits; and investing in programmes for psychosocial care and early learning. Integrated approaches to early childhood are also essential in emergency situations, particularly in complex emergencies, because children are exposed to increased risks and families’ coping strategies have been diminished.

Primary education

A free primary school place needs to be made available for every child entitled to it, including those in situations of risk (see *‘Situations of risk’*, p. 61). Mechanisms should also be developed to ensure availability of education for marginalized groups of children – for example, working children, children living on the street, children in rural communities and children in institutions – either in schools in the local community or, where it is not possible for a child to leave the institution, in the institution itself.

Commitment to secondary and vocational education

Clearly, countries are at very different stages with regard to the provision of secondary education, but it needs to be established as a priority goal in the overall commitment to progressive realization of education rights.

A multisector approach to promoting the right to education for children living and working on the street

A multisector approach adopted in Burundi to extend the right to education for children living and working on the street has enabled more than 2,000 such children to attend primary schools. Some of them have even reached secondary-level education. The programme 'Education for street children' aims to provide access to basic education and to support the Government of Burundi in attaining its objective of education for all. It relies on a widespread partnership (Ministries, UN Agencies, NGOs, private companies) and stresses long-term pedagogical support as well as assistance for families and host centres through regular visits to underscore the necessity of education, provide assistance in managing supplies given by the World Food Programme and elaborate income-generating activities.

Source: UNESCO information based on interviews.

Collaboration by providers across the age spectrum

Collaboration is essential if children are to achieve the maximum benefit from each stage of their education. This involves effective planning for the transfer by children from preschool to primary and on to secondary education, a coherent approach to the development of curricula, consistent commitment to rights-based principles in education at all stages, and ongoing provision of information and support to parents and children.

Providing available and accessible schools

Identification of the eligible preschool and school-aged population

Accurate information on the preschool and school-aged population in each district or locality is needed to ensure that the availability of places, trained teachers and educational resources is consistent with the size of that population. The process of mapping can be undertaken in partnership with local non-governmental organizations, community members, traditional leaders, religious organizations and parent groups. Efforts need to be made to include the less visible children, such as children with disabilities, children of migrant and domestic workers and children with specific health impairments. In communities where families deny the existence of a child with a disability because of associated stigma or shame, the involvement of organizations of persons with disabilities or parents of children with disabilities

in the process of data collection has been effective.⁶⁹ Child-to-child approaches to mapping have also helped raise awareness.⁷⁰ As noted earlier, birth registration is an important factor in building accurate records of child populations, and schools can play a key role by providing a site for this.

Child-seeking and participatory mapping

Even with the declaration of free primary education, an estimated 1.7 million children are still not attending school in Kenya. Building on the principles of child participation, a child-to-child census was designed as a mechanism to seek them out, determine why they are out of school and bring them back in. School children and their teachers were trained to go into their neighbourhoods to ask these children why they were not in school. The key reasons included poverty, lack of school uniforms, domestic work and distance from school. Solutions were discussed, and in one of the three pilot districts, around 7,000 out of the 9,000 identified out-of-school children – half of them girls – were brought back into school through community dialogue and support. This strategy was employed as part of the child-friendly school approach, which demands that schools actively seek out and welcome those who are excluded for any reason. This approach highlighted the power and potential of children's participation to such an extent that it has been recognized as a key element and included in the national education sector plan.

Source: Kenya Country Office Annual Report, 2004, internal United Nations Children's Fund document.

Location of schools

Consideration needs to be given to ensure that schools are accessible to all children irrespective of age, disability, gender, caste, ethnicity or other factors. Consultation with different members of the community can be vital in identifying potential barriers to access. For example, it can be helpful to establish small multigrade or multi-age schools in remote rural areas. Satellite schools have been one approach to addressing the difficulties faced by young children, especially girls, travelling long distances to school. In Burkina Faso, a network of satellite schools has been developed that provides for the first three grades and allows the youngest children to gain their first experience of school close to their own villages. This system has achieved substantial benefits for children, with a retention rate of 95 per cent and significantly improved performance rates in writing, reading and arithmetic skills.⁷¹ Community learning centres can also provide an effective educational environment

for young children who cannot travel to an early childhood centre or a school at a distance from home, or for out-of-school children.⁷²

The importance of consulting children

In one village in India, the World Bank and local authorities funded a new primary school. However, a year after its completion, the children were still not attending. When asked why, they explained that there was an invisible boundary around the village that marked the limit of safe travel on foot for children from lower castes, and that the school was located outside this boundary. Had the planners consulted with them, the children would have been able to explain this and the school would have been located in a more appropriate site.

Source: Socknat, James, Asia Technical Division, World Bank, cited in van Reisen, M. *Invisible Children?*, Save the Children, 2002.

Provision of schools and other learning environments

Sufficient school facilities must be provided for all eligible children. From the outset, account needs to be taken of the specific access needs of all children, including those with disabilities. The physical design and resources available in school can serve as barriers to inclusion, and it is far harder to redress inaccessible design after schools have been built. Governments need to consult with the community in the design and construction of schools. The needs of children with different physical abilities, as well as the needs of both girls and boys, should be reflected in the design of all equipment and resources, as well as play and sports facilities in schools and surrounding community spaces. Schools must ensure that hygiene and sanitation facilities are appropriate for both boys and girls – clean water, proper toilet facilities and privacy, particularly for girls – and take account of any religious requirements. In addition, some children will require aids such as wheelchairs if they are to be able to attend school.

Teaching and learning materials

Schools are not accessible unless they have adequate educational materials. Appropriate measures need to be introduced to review the total equipment requirements. If all children are to have equal opportunities to learn, attention has to be paid to specific needs. Children with severe visual impairments, for example, will need Braille books and teachers trained to teach them to read. In addition, measures need to be taken to ensure that the whole curriculum is available in Braille and that it is published in time for each academic year. Children with severe hearing impairments

will need teachers or assistants who can communicate in sign language. Children whose first language is not the school's medium of instruction need materials in their own language, as well as access to bilingual teaching. Consideration should be given to whether such items as textbooks, notebooks, pencils, chalk and chalkboards are manufactured in the country and, if not, whether there are taxation and trade policies that will affect their availability. Attention also needs to be paid to whether the State needs capacity-building assistance to enable it to produce the items in the country.

Situations of risk

Every effort needs to be made to restore education to children in situations of risk including extreme poverty, conflict, health crises (including HIV and AIDS) and emergencies. Although the same principles must apply – the right of every child to access to quality education in which her or his human rights are respected – the strategies for providing education in emergencies differ. One important learning point is that a crisis or emergency situation can provide an opportunity to build a better education system than existed before. It can offer an opportunity to address social exclusion and discrimination, mobilize community support and action, and involve more women. The United Nations Children's Fund and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization have provided programme guidance on how to restore education to children in emergencies and produced a number of publications highlighting the strategies that have been developed and implemented successfully.⁷³ The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), which was conceived during the World Education Forum's 'Strategy Session on Education in Emergencies' held in Dakar, has also evolved as a resource to improve understanding and effectiveness in ensuring the right to education in emergencies.⁷⁴

Encouraging duty bearers to fulfil obligations in situations of conflict

In 2002, children in Papua New Guinea were being denied the right to education in 'no-go' zones controlled by rebels fighting for secession. The United Nations Children's Fund negotiated with ex-combatants, village chiefs, women's groups and other stakeholders to argue for the importance of protecting children's access to education. Permission was subsequently given by the rebel commanders to implement education programmes in a limited number of zones, and teachers were provided with specialized training before returning. The programme was so successful it was extended to other zones and laid a firm foundation for the recovery of the education system.

Source: United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2005: Childhood under threat*, UNICEF, New York, 2004, p. 59.

Fulfilling education rights in humanitarian disasters

Emergencies can provide opportunities to improve schools/learning spaces and enhance child-friendliness. In Iran, a devastating earthquake killed 30 per cent of the students in one city and one third of their teachers. More than 130 schools were destroyed, and many of those remaining were damaged beyond repair. Three weeks later, in order to ensure a return to normalcy for children, schools were officially reopened – first in open-air spaces, then in tents and containers. Support for access included provision of tents and ‘mobile’ education and recreation; establishment of a tracking system for out-of-school children; tools for data collection, management and analysis; and establishment of learning spaces linked to early childhood development centres, and non-formal education and recreation centres. Advocacy and technical support were provided for a review of national school design, with a view to promoting healthy and safe girl-friendly environments, including water and sanitation; playgrounds or sports areas; and the involvement of children and the community in school design and construction.

Interventions in the country to improve learning quality have supported advocacy for girl-friendly schools as a package at policy and school levels; teacher support, including psychosocial support and services; extra-curricular courses (psychosocial education, life skills, hygiene education); review of educational and recreational materials; participatory, child-centred and gender-sensitive teaching methods; children’s participation in schools (clubs, school governance); enhanced community involvement in planning, management, and monitoring and evaluation of educational activities (school management); implementation of ‘catch-up’ classes; and school environments and learning materials to meet the needs of disabled children.

Source: Iran Country Office Annual Report, 2006, internal United Nations Children’s Fund document.

Removing the economic barriers to education

Measures to remove the economic barriers to education need to be embedded in the annual action plans of national poverty reduction strategy papers.⁷⁵ Some examples are the abolition of school fees and charges, and the provision of stipends and cash transfers.

Abolition of school fees and charges

Compulsory education cannot be implemented unless it is provided to all free of charge. The continuing imposition of fees has been challenged from both a human

rights and a poverty-reduction perspective.⁷⁶ Fees are common in primary education in many developing countries faced with resource constraints and “represent perhaps 20 per cent of all education spending, and as much as 30 per cent in Africa.”⁷⁷ Direct tuition fees and textbook charges are less common than community contributions, parent-teacher associations’ dues and compulsory uniforms.⁷⁸ Both direct and indirect costs may prevent poorer children from exercising their right to education. In fact, experience from various countries shows that the abolition of fees has been successful in creating significant increases in enrolment and in improving equitable access to education.⁷⁹

However, the abolition of school fees and other charges is not a panacea. The consequent increased enrolment can lead to a reduction in quality due to overcrowding and lack of textbooks and adequately trained teachers, leading in a few years to falling enrolment and higher drop-out rates. For some marginalized or vulnerable communities – for example, children in households affected by HIV/AIDS – abolition of fees alone is insufficient to overcome the barriers to education. Furthermore, abolition necessarily results in rising expenditures for governments that need to be budgeted for in terms of fee replacement and quality inputs. Finally, more rapid and efficient management and logistical measures are needed to address the surge in enrolment in a timely and sustained fashion.

An approach to abolition of fees

Fees cannot simply be abolished without consideration of whether, and how, they should be replaced by an alternative source of income. When fees contribute to operational effectiveness, or even perceived quality, simply abolishing them without replacement can result in serious deterioration of the education system, as shown in a number of countries. Uganda prepared better, or at least adapted more quickly to what was needed, increasing the recurrent budget for primary education from 9 per cent of total education spending in 1996 to 19 per cent by 1999, and reducing the subsidies for higher education.

The case of Uganda illustrates what needs to be in place to support elimination of user fees. The Government’s broad consultations with the World Bank and other external donors on the development of an investment and policy framework for education to close the financing gap resulted in a comprehensive and systematic response by the Government, increased external resources, and improved sector management and transparency at the school level.

Source: Kattan, Raja Bentaouet, and Nicholas Burnett, *User Fees In Primary Education*, World Bank, Washington, D.C., 2004, pp. 23, 29.

Several strategies thus need to be put in place to address the challenges of fee abolition. First of all, the commitment to abolition needs to be integrated into wider education programmes and budgets and accompanied by careful planning. A phased-in approach can reduce the technical and financing challenges. Sources of revenue to replace the fees and increase quality inputs can come from shifting spending from other sectors, shifting cost recovery to higher educational levels, improving efficiency of education spending and donor support. Finally, targeted interventions, such as cash transfers, can play an important role in reaching the hard core of poor, excluded and vulnerable children.⁸⁰

Stipends and cash transfers

The impact of sending a child to school may be the loss of his or her earnings or contribution to the domestic chores in the home. There is frequently a conflict between the financial needs of the family and the individual child's right to education. Poor families will often need incentives or help to offset the associated costs of their child's education. There is evidence of the efficacy of food-for-education programmes, as well as stipend and cash transfer schemes.⁸¹ The Food for Education programme of the Government of Bangladesh, for example, has significantly increased enrolment and attendance and reduced drop-out rates for primary-school-age children.⁸² Unconditional cash transfers have been applied with considerable effect in South and southern Africa.⁸³ Conditional cash transfers, where payment is linked to attendance at school, have been shown to lead to positive outcomes for children in Latin America but have been less popular in Africa, perhaps because the quality of education is so poor that the benefits of the imposition of such conditionalities are doubtful.⁸⁴

To be effective, these programmes need to be integrated into comprehensive packages of context-specific social protection interventions and must involve partnerships including governments, non-governmental organizations, communities, the private sector and donors to support delivery. Questions of sustainability, corruption in the delivery process and stigma for beneficiaries need to be addressed. It is also important that such schemes are viewed as a social contract between governments and citizens and not just as part of a donor-driven initiative to be abandoned when the project cycle ends.

Promoting inclusion and eliminating discrimination

A rights-based inclusive approach requires a national policy framework that addresses the access and learning needs of all children and supports the need for changes in respect of the culture, policies and practices in schools.

What is inclusion?

“UNESCO views inclusion as ‘a dynamic approach of responding positively to pupil diversity and of seeing individual differences not as problems, but as opportunities for enriching learning.’

“Therefore, the move towards inclusion is not simply a technical or organizational change but also a movement with a clear philosophy. In order for inclusion to be implemented effectively, countries need to define a set of inclusive principles together with practical ideas to guide the transition towards policies addressing inclusion in education. The principles of inclusion that are set out in various international declarations can be used as a foundation. These then can be interpreted and adapted to the context of individual countries.”

Source: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris, 2005, p. 12.

A multisector and cross-departmental approach is required, including attention to:

- **Sensitization on the rights of all children to education:** National campaigns and information dissemination are necessary to challenge many of the cultural barriers and discriminatory attitudes and beliefs that serve to impede access to education.
- **Parental and family support:** Parents need to be supported to promote both their willingness and capacity to ensure their children’s attendance at school.
- **An inclusive ethos and environment:** Schools need to be provided with policies and guidance on how to create learning environments that respond to, and value, the differing needs of children. They need to promote a culture of respect for difference and introduce approaches to support all children, irrespective of gender, language, ethnicity or disability.
- **A flexible structure and timetable:** Schools should adapt to children rather than the other way round, especially during the early years and through the first grades of primary school. It is necessary to explore options for a less rigid and more inclusive approach to the organization of schools, if certain groups of children – including children affected by AIDS, temporary migrants, children affected by the agricultural economy and those involved in domestic labour – are to realize their right to education.

However, flexibility should not extend to the exclusion of certain groups of children from the curriculum being offered to others. Offering shorter alternative curricula for working children or those with disabilities can serve to discriminate and to limit their future opportunities. Of course, children are entitled to protection from

economic exploitation and from any work that interferes with their health, education or development.⁸⁵ The first priority must be to ensure that children are not forced into work that prohibits their access to and opportunity to benefit from education. Until this goal is realized, working children are entitled to an education that accommodates the competing demands on their time.

All efforts to increase the enrolment and attendance of girls in school need to address the deep-seated and widespread cultural norms and values that impede their access to education. Millennium Development Goal 3 – to eliminate gender disparity in education by 2015 – will not be achieved in all regions without a multifaceted approach to removing the barriers faced by girls in exercising their right to education without discrimination (*see box on page 67*).

The special needs of orphans also have to be addressed. Orphans in a number of countries across Africa have been found to be disadvantaged in terms of continuity of schooling and appropriate grade for age. Analysis from eastern Africa in 2003 shows that double orphans (those who have lost both parents) aged 6–10 are half as likely to be at the correct educational level as children who are not orphans, and by age 11–14, that figure rises to two thirds.⁸⁶ Targeted measures are needed to ensure their equal right to education.

Policies to provide quality education

Quality in education can only be achieved through the development of child-friendly learning environments that are dedicated to a holistic approach to children's development. This means addressing children's multiple rights, using strategies that build links between the school and the family and community. Child-friendly learning environments seek not only to equip children with basic learning skills but also to enable them to take control of their lives and to promote justice, democracy, peace and tolerance. The child-friendly learning concept promotes child-seeking, child-centred, gender-sensitive, inclusive, community-involved, protective and healthy approaches to schooling and out-of-school education. These approaches are intended to increase the learning effectiveness, efficiency and reach of education systems and to enable all children to realize their right to learn. Child-friendly schools have been applied in many settings around the world in formal and non-formal education, early child development and educational responses to emergencies.

A multisectoral approach to tackling gender discrimination

Effective strategies to achieve equality for girls and boys in access to education include:

- Increased numbers of female teachers, including, where necessary, quotas for the proportion of female teachers in any school.
- Review of the curriculum to eliminate male bias and insensitivity to women and girls, render it more relevant and appropriate to their lives, and challenge and question traditional hierarchies in gender relations.
- Introduction of satellite schools or other forms of schools in all localities.
- Provision of appropriate hygiene and sanitation facilities in all schools.
- Food-for-education programmes or cash transfers for enrolment of girls in primary and secondary education.
- Child protection strategies to address physical and sexual abuse in schools and ensure the safety of girls travelling to and from school.
- Sensitization of parents to encourage them to understand the value of girls' education.
- Training for teachers on gender equality.
- Promotion of early childhood and school programmes to promote a more equitable and healthy relationship between boys and girls.
- Support for the increased involvement of both mothers and fathers in school governing bodies through social mobilization programmes.
- Improved disaggregation of data on the basis of gender in order to enhance capacity to monitor progress in girls' participation in schools.
- Investment in such programmes as rural water supplies and improved roads and electricity to ease the workloads of women, thus increasing the opportunities for girls to be released into education.

The concept of a child-friendly school embodies all three dimensions of access, quality and respect addressed in this chapter. This section focuses on the specific issues relating to quality in respect of the curriculum, rights-based learning and

assessment, support and training for teachers, and the creation of safe and healthy environments, as well as support to community involvement.

Providing a broad, relevant and inclusive curriculum

A nationally prescribed curriculum, compulsory for all schools and focused on fundamental knowledge and skills, is needed. It should address all aspects of children's development and provide an appropriate balance between study and play, consistent with their evolving capacities and needs at all levels – preschool, primary and secondary.

The right to education means acquiring basic numeracy and literacy skills. In addition, the curriculum needs to include a broad range of subjects, including science, humanities, the arts, sports and life skills. Human rights education is essential in all learning environments, although to date it has been given too little attention in many countries.⁸⁷ It can be taught as a discrete subject but can also be incorporated in other subjects – for example, in geography to explore the issue of unequal access to resources, in languages to explore the implications of how language can exclude some groups, and in science to examine the impact of environmental pollution and the right to health. However, human rights education cannot be limited to the taught curriculum. The learning environment, educational content, and teaching and learning processes should all reflect human rights principles. The UN General Assembly has adopted a resolution for a World Programme for Human Rights Education, which started in 2005. This is accompanied by a Plan of Action, prepared by the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR), in cooperation with UNESCO, that will focus on primary and secondary school systems in its first three years (*see Appendix V, page 128*).

The curriculum must also be relevant to the lives of children. It is therefore important to consider involving teachers and students in its development. There needs to be some flexibility in the curriculum to allow schools and early childhood settings to adapt it to reflect the interests, concerns and needs of the local environment, and to allow the interests of children to be accommodated and valued. It is, however, imperative that flexibility should not be used to justify a reduced or minimalist curriculum.

The right to education also means learning for life. The curriculum must be aimed at ensuring that essential life skills are learned by every child and that no child leaves school without being equipped to face the challenges he or she can expect to be

Inclusive education

To support children with disabilities in Viet Nam, Catholic Relief Services and the Center for Special Education of the National Institute of Education Science began piloting small projects in 1995 that focused on preschool and awareness-raising in selected target communities. The project was later expanded with funding from the United States Agency for International Development. It provides technical and financial support in order to integrate disabled children into mainstream classrooms and supports the provision of community-based inclusive education services and rehabilitation.

Over a five-year period (1998–2003), the project focused on the following major activities:

- Development of training materials and textbooks on inclusive education.
- Organizing training courses on teaching children with disabilities for in-service teachers of preschools and primary schools and pre-service teachers of teacher training colleges.
- Increasing awareness of disabilities in general and the unique needs of children who experience disabilities.
- Strengthening community support.

The initiative works at both the preschool and primary school level. Early identification and integration of children with disabilities tends to improve their level of rehabilitation, enhance social integration and ensure that they are included in classrooms with other children of their same age. In addition, the project provides a resource centre for parents, teachers and community workers involved in the rehabilitation activities. Efforts are made to integrate the activities of raising community awareness, coordinating community services, teacher/parent training, and adapting curriculum and low-cost teaching materials.

Source: United Nations Children's Fund, *Inclusive Education Initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific region*, UNICEF, Bangkok, March 2003, pp. 39–40.

confronted with in life. Those skills include “the ability to make well-balanced decisions; to resolve conflicts in a non-violent manner; and to develop a healthy lifestyle, good social relationships and responsibility, critical thinking, creative talents, and other abilities which give children the tools needed to pursue their options in life.”⁸⁸

The curriculum, textbooks and learning materials need to be appropriate for all students and seek to promote and respect diversity. States are required to provide an education for all children on the basis of equality of opportunity. To achieve this objective, it is essential that all children are rendered visible in the curriculum and that no discrimination or prejudice is explicitly or implicitly reflected in it – whether on the basis of gender, ethnicity, class, caste, language, culture or religion. As noted earlier, the curriculum also needs to include alternative forms of communication for children with disabilities, particularly those who have severe hearing and visual impairments, such as learning of Braille, and orientation and mobility skills. Children who are not learning in their own language need appropriate assistance.⁸⁹ The curriculum also needs to be developed with regard to children's evolving capacities.

Developing rights-based learning and assessment processes

Measures are needed to introduce rights-based learning environments in which the role of teachers and parents is defined in terms of inspiring children's confidence in what they can achieve through positive reinforcement, encouragement and active engagement in their own learning. Children need to be helped to acquire skills in analysing, investigating, creating and applying knowledge if they are to achieve their optimum potential. It is important to recognize that children have different aptitudes and abilities and cannot all learn at the same pace. Their capacities do not evolve uniformly with age; rather, their circumstances and individual experiences will affect their development.⁹⁰ Different children will need differing levels of support, display differing levels of confidence and have differing capacities to support other children. Classroom environments, and teaching and learning resources, need to enhance a participatory approach to learning, with appropriate tools and resources to reflect these differences.

Expected learning outcomes should be established for each grade. However, it is not appropriate to punish or blame children who do not conform to these standards, which should be used to identify where additional support or encouragement is needed. Teachers need to acknowledge the differences between children and explore ways of capitalizing on the opportunities these provide. Children can work together in groups of mixed or the same ability. Older or more able students can be appointed as mentors to help those who have missed some schooling or need additional help. Evidence shows that these approaches benefit both more and less able children.⁹¹

A rights-respecting model of education.

The Escuela Nueva (new school), an innovative rural school reform in Colombia, was established to address disparities in educational opportunities for rural children. The model is essentially a refinement and expansion of ideas from the 'unitary schools' project – designed in the 1960s to allow one teacher to supervise several grades – and was developed by a group of rural primary school teachers. They created learning guides with self-instructional activities for all the basic subjects and all five grade levels. As a result of recognition from the Ministry of Education, and with funding and support from the United Nations Children's Fund and the United States Agency for International Development, the programme was being implemented in 500 primary schools in rural areas by 1976.

The Escuela Nueva model creates opportunities for students and community members to have a degree of ownership over what could have been viewed as a reform imposed from outside. For example, the student government requires students to take on leadership roles and make decisions that affect their school environment. The self-instructional learning guides encourage active engagement of students in the learning process, often requiring them to work with their peers and explore their communities.

An evaluation of the Escuela Nueva model in 1987 concluded that its students scored significantly higher in third grade Spanish and math, and fifth grade Spanish than students in traditional rural schools. It also found that the students did better on civic values and self-esteem tests in both third and fifth grades. In 1989, there was a mass expansion of the programme, which has led to great variations among schools with the Escuela Nueva name. However, a 1999 evaluation still provides evidence that there was more active learning and group work, with more focus on student creativity and written and oral expression in these schools.

Source: Kline, Rachel, 'A Model for Improving Rural Schools: Escuela Nueva in Colombia and Guatemala', *Current Issues in Comparative Education*, vol. 2, no. 2, April 2002.

Ensuring adequate training, support and respect for teachers

Creating a child-friendly school, based on respect for human rights, necessitates very different skills and styles from teaching in a traditional school, and teachers will need support in helping them understand, appreciate and implement the changes.

Teacher-training courses need to include a rights-based approach designed to build capacities and competencies on such issues as:

- Child-centred education.
- Evolving capacities of children.
- Learning through participation.
- Acting as a learning facilitator.
- Children's rights, including the principle of non-discrimination.
- Positive forms of discipline and class management.
- Teaching in inclusive environments.
- The participation of children at all levels in educational environments.

It is necessary to review both initial and in-service training and to develop a rolling programme to provide all teachers with training on the rights-based framework. In addition, it can be invaluable to build in a system of ongoing support for teachers – through, for example, fortnightly or monthly meetings of teachers in schools in the local community – to allow for opportunities to share ideas, challenges, strategies and solutions. UNESCO has developed a range of resources designed to help teachers create inclusive environments that a recent evaluation shows to have had significant impact on teacher capacity.⁹²

It is imperative that, alongside a commitment to respect the rights of children, there is equal recognition afforded to the rights of teachers.⁹³ It is neither possible nor acceptable to demand that teachers respect children's rights when their own rights are violated and ignored. Ultimately, unless the rights of teachers are respected, a quality education for children cannot be achieved. Lack of support, low status, poor pay and inadequate training and supervision diminish the quality of teachers. There is widespread evidence among teachers in some countries of poor attendance, persistent lateness and low motivation.⁹⁴ Improved management, higher pay, effective appraisal systems, forums through which teachers can influence policy, acknowledgement of their concerns, and opportunities for them to identify their training and other needs would all contribute to improving morale and motivation and, in consequence, raise teaching standards. In terms of pay, for example, the Education for All FastTrack Initiative seeks to achieve an average annual teacher salary of 3.5 times the per capita gross domestic product by 2015.

Introducing standards for child-friendly, safe and healthy learning environments

All learning environments, including those in the private and religious sector, must be underpinned by standards that ensure that the best interests of children are being

promoted. Children cannot realize their right to education if they are frightened, hungry, ill or unsafe. This means that attention must be paid not only to the child's learning but also to the creation of safe, welcoming and healthy environments that promote children's emotional, psychological and physical well-being.

Water and sanitation in child-friendly schools

In Nicaragua, the 'Healthy and Friendly Schools Initiative' was developed out of an integrated 'school sanitation and hygiene education' approach. The initiative aims to improve the school environment by addressing such issues as health, school hygiene, environmental sanitation and human rights in a comprehensive way, linked to quality learning. It is based on the idea that schools can help transform families and communities by promoting positive practices among pupils during their formative years. Participating schools have new hand-washing facilities and chlorinated water, as well as appropriate sanitary units (toilets or latrines) separated according to both age and sex, with smaller seats or toilets for preschool children, urinals for boys and one latrine adapted for children with disabilities. Life skills-based education and hygiene promotion have contributed to improved knowledge and the beginning of behavioural change.

This initiative is an example of child-friendly schools that have created broad-based partnerships among United Nations agencies` and different government sectors. It aims to ensure long-term sustainability by combining education, the promotion of suitable hygienic practices and improvements in school infrastructure – all with the active participation of the educational community and the local population, as well as the direct involvement of children.

Source: Nicaragua Country Office Annual Report, 2005, internal United Nations Children's Fund document.

Providing a safe environment

States need to introduce minimum health and safety standards relating to all aspects of the learning environment. Schools should provide an appropriate quality of buildings and ensure safe water and appropriate sanitation facilities for both girls and boys. They need to ensure that all learning environments in and around the school are free from drugs, alcohol, tobacco or exposure to hazardous materials. Play areas must be designed to ensure opportunities for physical exercise and

recreation, and school buildings and grounds must be checked to eliminate causes of potential injury. Furniture and equipment should be appropriate for the size and age of the children, and first-aid equipment must be available and properly maintained, and its application understood by staff. Efforts need to be made to address safety issues facing children in the school itself, as they travel to and from school, and even in the home. These standards must be capable of enforcement. In addition, an independent inspectorate needs to be established to assess the quality of education being provided and ensure that it complies with standards established in legislation and policy.

Promoting child health

In a life-cycle approach, governments have an obligation to ensure adequate health care from the prenatal period and the first critical years of life, so that children are able to develop appropriately and are ready for school. Children are also entitled to protection from disorders or neglect that will impair their intellectual development – for example, lack of iodine or Vitamin A in the diet, which negatively affects cognitive development. Schools can play a key role in providing essential health services to children, integrating their learning with other essential services, particularly in communities where the social and economic conditions threaten children's well-being. They can provide a venue where children can receive food, nutrition, health checks, deworming, micronutrient supplementation, malaria prevention, and screening for visual and hearing impairments. Special attention should be given to orphans, children made vulnerable by AIDS and those living in highly violent situations. Schools can also contribute by listening to and detecting problems identified by children and referring them to appropriate services, either within or outside the school. In this way, they can serve as part of the child protection system through monitoring attendance and children's physical and emotional well-being.

Collaboration will be needed with health providers to explore the most effective models for the development of integrated services. Attention will need to be given to new methods of linking schools with other service providers and new ways of staffing and organizing schools, as well as innovative approaches to financing and managing them.⁹⁵ By becoming centres for community participation, schools and early learning centres can work more effectively in partnership with parents and other community members. Evidence also shows that schools have been the most effective – and cost-effective – means of protecting children and young people from HIV infection through becoming the centre of efforts to combat the disease and mitigate its impact.⁹⁶

Addressing the issue of AIDS awareness

In Lesotho, the development of child-friendly schools is undertaken within the broader vision to ensure access to and completion of a good quality education for all children. The overall goal is to assist in breaking the cycle of deprivation, poverty, discrimination and exclusion. With adult prevalence at around 23 per cent (21.9–24.7 per cent in 2006*), HIV is an issue of particular importance, especially for children and young adults, who have the highest proportion of new infections. Therefore, a specific feature of the child-friendly schools in Lesotho is the inclusion of AIDS awareness, protection issues and life skills acquisition. Important efforts for scaling up these activities are under way through the work of the National Curriculum and Development Centre to review and revise the national curriculum to ensure that it is responsive to HIV and AIDS, gender-sensitive and life skills-based, and through a collaborative effort by the Ministry of Education and Training and the Ministry of Health and Social Welfare to formulate a comprehensive school health policy to guide holistic approaches.

Source: Lesotho Country Office Annual Report, 2005, internal United Nations Children's Fund document. (*Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, 2006 Report of the Global AIDS Epidemic, UNAIDS, Geneva, 2006, p. 18.)

Ensuring community participation and accountability

A rights-based approach to education needs to be accountable to the stakeholders. The active engagement of local communities as stakeholders, participating in building, sustaining and monitoring provision, is an essential aspect of ensuring accountability and good governance. It is also necessary to introduce systems to provide access to justice when education rights are violated or denied. Complaints mechanisms need to be introduced to enable parents, children or other community members to challenge schools, local education authorities or governments when these fail to comply with the required standards.

Policies to promote respect for human rights in schools

The World Programme for Human Rights Education Plan of Action has identified five essential components for achieving successful human rights education. Investment needs to be made in educational policies, policy implementation, the learning

environment, teaching and learning, and professional development of teachers.⁹⁷ Promoting respect for human rights is not a matter simply, or even primarily, of the school curriculum. It cannot be taught in an environment where those rights are consistently violated. The principles must also permeate the ethos of the school, and the behaviour of teachers must be consistent with the rights they are teaching about. It is important to build a culture in which human rights are respected for all members of the school community. Human rights need to be incorporated into all school policies through negotiation and involvement of all members of the school community, in order that children and teachers are aware of what their rights, and consequent responsibilities, are and how to exercise them.

Many forms of discrimination exist in every society. Children will bring into the school attitudes, beliefs and behaviours they have learned from their families and communities, some of which may include negative attitudes towards some groups of children – for example, assumptions as to the superiority of boys, contempt for lower class or poor children, hatred of different religions, ethnic groups or cultures, or belief in the stupidity of children with disabilities. Not only do these attitudes and the behaviours that accompany them violate the rights of many children, they also impede their education. Children who are systematically discouraged, marginalized and reviled lose confidence and self-esteem, which in turn impacts on their motivation and ability to learn. Schools need to take a proactive role in promoting a culture of inclusion and respect for all children, through both the formal curriculum and the way the school is run.

Respecting identity

Language of instruction

In many countries, there is a significant proportion of children for whom the language of instruction is not their mother tongue, imposing a major obstacle to learning. In the Lao People's Democratic Republic, for example, which is ethnically and linguistically diverse, there is a high drop-out rate at primary level and almost all children in secondary school are those with Lao as a first language.⁹⁸ There is no simple solution to the challenge of providing education in countries where there are multiple languages spoken. There is no explicit obligation on States to ensure that all children can be taught in their first language, and States are entitled to determine the languages of instruction. In many countries, policies of unilingualism are adopted as a strategy towards integration and nation building, although others do recognize the existence and significance of linguistic diversity

and acknowledge an official multilingual approach. This may be addressed through schools providing different languages of instruction. However, there is an implication that States should facilitate the use of a child's first language especially in the earliest years of education. Research has shown that "learners learn best in their mother tongue as a prelude to and complement of bilingual education approaches."⁹⁹

The use of children's mother tongue in school is pedagogically sound. It encourages community mobilization and social development, overcomes exclusion and marginalization, and provides for a political voice. It also increases economic opportunity and mobility.¹⁰⁰ Research demonstrates the importance of building a strong educational foundation in a child's first language if she or he is to be successful in the second and additional languages. Furthermore, it indicates that States can realize a cost saving through a reduction in the numbers of students who repeat grades when children are educated in their mother tongue and in bilingual schooling systems.¹⁰¹ Schools can teach in the local languages of children by recruiting native speakers. In Peru, for example, an initiative to apply bilingual education in multigrade classes for local language speakers has contributed to a 50 per cent increase in writing and communications skills among students.¹⁰² The Convention on the Rights of Persons with Disabilities also stresses the right of children who are blind or deaf to be taught in the "most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development."¹⁰³

Multilingualism

UNESCO has developed a position paper on multilingualism that supports:

- Mother tongue instruction as a means of improving educational quality by building on the knowledge and experience of the learners and teachers.
- Bilingual and/or multilingual education as a means of promoting social and gender equality and a key element of linguistically diverse societies.
- Language learning as an essential part of intercultural education to encourage understanding between different groups and respect for fundamental rights.

Source: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 'Education in a Multilingual World', Education Position Paper, UNESCO, Paris, 2003, p. 30.

Inclusion of indigenous children

Child-friendly schools have been promoted since 2000 in two states in Mexico characterized by high marginalization and a large indigenous population. Child-friendly schools promote high quality education for indigenous boys and girls in a 'friendly' school environment for learning. School plays a critical role in generating positive changes in the participation of the children, teachers and parents, and in achieving sustainable development in the context of indigenous people's own culture. Child-friendly schools seek to improve learning through intercultural and bilingual teaching; foster active participation by students, families and the community; and promote civic education based on democratic values, respect for diversity and promotion of equity, cooperation and participation. They also work towards a healthy, clean and friendly school environment.

A parallel initiative in community participative learning promotes civic education and activities through which families and communities learn about the rights of children in a culturally appropriate and respectful manner and are encouraged to participate in the organization of community life around the school. In addition, efforts under the 'All Children in School' initiative seek to strengthen efforts to ensure basic education of high quality for all boys and girls. Evaluation shows better school results, better trained and more motivated teachers, improvement of school environments (including toilets and water facilities), increased community participation and integration in education, and a heightened sense of indigenous identity, contributing to higher self-esteem.

Source: Mexico Country Office, internal United Nations Children's Fund document.

Religious and cultural rights

There is no single approach to respecting religious and cultural rights in education systems. Separate schooling systems for different religions or languages can serve to discriminate against and marginalize groups of children if the schools are afforded inequitable funding and status. They can also serve to exclude and marginalize children from educational and employment opportunities. Conversely, the imposition of a uniform schooling system that takes no account of minority cultures and religions can serve to oppress and undermine children from those communities and contribute to educational failure and high drop-out rates.

There are, however, core obligations for States under the Convention on the Rights of the Child, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the Convention against Discrimination in Education:

- Respect must be afforded to the freedom of parents and guardians to have the religious and moral education of their children in conformity with their convictions.
- Education in the general history of religion and ethics is permitted if it is given in an unbiased and objective way that is respectful of freedoms of opinion, conscience and expression. However, parents must be provided with the possibility of alternative education that accommodates their wishes.
- Indigenous children or those belonging to a minority shall not be denied the right to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language.
- Members of national minorities are entitled to develop their own educational activities, provided so doing does not serve to exclude them from the culture and language of the wider community, and that the standard of education is not lower than the general standard provided for others.
- Parents and guardians can choose other than public education for their children as long as the schools comply with the aims of education elaborated in article 29 of the Convention on the Rights of the Child and minimum standards established by the government, including, for example, a prohibition on physical and humiliating punishments. Inspection and regulation systems need to be in place to ensure compliance with these standards.
- Respect for the liberty of parents and guardians must not be allowed to lead to extreme disparities of educational opportunity between different groups in society.¹⁰⁴

Intercultural education based on the principles of a rights-based approach can provide a framework for action in countries with indigenous and immigrant cultures different from that of the majority.¹⁰⁵

Policies to ensure children's participation

In addition to an underpinning legal framework, States need to introduce mechanisms for children's participation at all levels in the education system. Action might include:

- Consultative systems for children to contribute to the development of education policy at national and regional levels.
- Guidance and training for schools on establishing schools councils, involving children in the development of school policies, and developing and sustaining democratic school environments.
- Introduction of human and children's rights, including rights to participation, both in pre- and in-service training of teachers.
- Involvement of children as both researchers and respondents in systems for monitoring and evaluating education systems.

“The school does better when the pupils govern”

Governments, non-governmental organizations and other partners, teachers, parents and students themselves seek schools in which children learn, schools that are safe, clean, enriching, fair, gender-sensitive, inclusive, child-centred and community-based. Children's governments have been successful in transforming schools into exactly these things, and it is mainly through the active participation of the students that these changes have been possible. While children are often asked in school to sit down, quiet down and settle down, a children's government encourages children to stand up, speak up and take action.

What is a children's government?

A children's government is a tool to promote child participation, to further quality education, and to improve school and community life. With discrete guidance from adults, and through role play, the students organize themselves into ministries, elect ministers, make decisions, take actions and hold themselves (and the adults) accountable for fulfilling their responsibilities. Through their participation in children's government, children learn about citizenship rights and responsibilities, and problem-solving and communication skills, and have the chance to experience an environment of team spirit and one in which girls and boys are treated equally. Children's governments are allowing children not only to learn about democracy and peace, social justice and gender equality, but also to exercise their freedom of expression (and self-discipline) and to become true decision makers. One of the countries where this tool is being used is Mali.

Children can also play a key role in advocating for their education rights. For example, national-level demonstrations of secondary students in Chile prompted the Government to place the issue of the quality of education at the top of its agenda.¹⁰⁶ When creating opportunities for children to participate, it is also necessary to take appropriate measures to ensure they are protected from manipulation, violence, abuse or exploitation and that the process takes account of their evolving capacities and is designed to promote their best interests (*see Appendix VI, page 131*).

How does a children's government work?

While adults provide guidance to the children on how to form a government and how to engage in activities and achieve certain goals, children elect ministers and delegates, diagnose the needs of the school, draw up action plans, take action, and then reflect on their experience. Ministers and delegates of a children's government are not elected according to prior experience but rather according to their personal qualities, such as kindness and good communication and organization skills. An equal number of girls and boys must be elected. Each student elected holds her or his term for one year. The number of ministers depends on the problems and needs identified by the students at the beginning of each school year.

Children's governments work to improve many different aspects of school and community life, such as education, health, protection, water and AIDS awareness. Activities include tutoring, initiating dialogue with teachers, holding awareness-raising campaigns, improving the school's physical environment and practising good hygiene. These activities and other actions are initiated by children but can involve various members of the community, such as parents and religious leaders. Thus, children's talents are allowed to flourish through planning and action.

Protecting integrity

While legislation to bring an end to violence in schools is a necessary prerequisite, it is not sufficient to achieve violence-free schools. In some countries that have introduced laws prohibiting physical punishment in schools, the practice continues to be widespread.¹⁰⁷ Parents often actively encourage teachers to use such punishment. Policies and guidance are therefore necessary to support the implementation of legislation prohibiting physical punishment in all educational settings, including:¹⁰⁸

A model for promoting non-violence in school

In one province of Argentina, school mediation training has been given to all teachers since 1998. The aim is to raise awareness of the prevalence of violence and its associated attitudes and teach them alternative conflict resolution methods, such as negotiation and mediation. A mediation programme based on this learning has been extended to all schools. The premise underpinning the programme is that friction and conflict always exist in institutions, but it is possible to identify non-violent strategies for addressing this.

One of the basic techniques used for the peaceful management of conflict is to understand other people's feelings, decipher their culture and comprehend their differences without viewing them as failings. A central dimension in the approach is to gain an awareness of other people's attitudes and how these affect behaviour. This can be done by the creation of a forum for sharing day-to-day problems and analysing one's own attitudes without being judged. The key tools of negotiation and mediation are dialogue and listening. In addition, the importance of promoting non-violence can be applied throughout the curriculum, for example:

- **Geography** – conflicts between neighbouring countries.
- **Literature** – analysis of literary works and the discussion this stimulates.
- **Physical education** – by elaborating the rules of the game.
- **Mathematics** – by analysing the various ways of solving a problem.

- **Information for children** about their rights to protection from all forms of violence and their consequent responsibilities not to use violence against others, including teachers.
- **Peace education** that introduces ideas of non-violent conflict resolution and teaches children such skills as mediation, listening and negotiation as tools for dealing with conflict.
- **Training for teachers** on the rights of children, the counterproductive impact of physical punishment on children's education, the harm that it can cause and strategies for promoting classroom discipline through non-violent methods.

A successful application of the programme

A conflict arose between final-year pupils at a secondary school over where to hold the end-of-year party. All attempts to negotiate had failed, and the situation was so embittered that the class was on the verge of splitting into two camps: one wanting to hold the party in a club, the other preferring another venue. Each group was determined to boycott the event if it did not have its way. A one-hour lesson was turned into a mediation session led by a teacher who transformed the conflict into a pedagogic exercise. He began by explaining the basic rules of mediation, such as refraining from verbally attacking or interrupting speakers. After each group had stated its position, the work consisted in detecting their interests and perceptions: Group A thought that group B was merely trying to impose its will on the group as a whole, whereas group B claimed that the others had a vested interest in holding the party in a particular place. Group B felt it was 'always' up to them to make decisions in the class due to the passivity of group A. The teacher described the experiment in the following terms: "Our work consisted in using communication techniques so that the two parties would listen to each other, so that they could comment on their own respective perceptions in order to define and become aware of their common and conflicting interests. The interests were written up on the board and served as a basis for brainstorming ideas. When time had run out, each group appointed a representative to reach an agreement. In the end they agreed to hold the party in a third place where they would all attend." Mediation was used in this case as a learning process that allowed the two groups to modify their interpretation of the other group's intentions, which led to an improvement in relations in the class.

Source: de Porfirio, Irma Zalazar, Teresita Noemi Codutti and Daniel F. Martinez Zampa, 'Experiments in conflict management and school mediation', in *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school: Some examples*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2002, pp. 11–14.

- **A requirement for schools to introduce school behaviour policies** that both promote and support strategies for non-violent conflict resolution, do not tolerate adults or children bullying or perpetrating acts of violence against other students, and actively engage children in their development.
- **Sensitization programmes with parents** to enable them to understand why physical punishment should not be used, children's right to protection from violence and the detrimental impact of violence on children's learning.
- **Safe and accessible complaints mechanisms** to enable children to challenge violations of their rights.
- **Media campaigns** to promote awareness of children's right to protection from violence.

UNESCO has produced a range of tools for peace education and promoting non-violence in schools. At the International Forum for Education on Non-Violence in 1996, guidelines for a Plan of Action were developed. These guidelines provide an important framework for building conflict resolution.¹⁰⁹ In addition, *The World Report on Violence Against Children* has developed detailed recommendations for action in addressing violence in schools.¹¹⁰ These resources need to be available to teachers (see *Bibliography*, page 102).





THE ROLE OF OTHER DUTY BEARERS

States cannot fulfil their obligations with regard to rights-based education without the active support and engagement of many other actors, including parents, extended family members, unions, teachers, religious communities, civil society organizations and local politicians. Human rights are not simply legal entitlements that can be realized through the enactment of legislation and policy. They are standards and principles that directly affect the day-to-day relationships between individuals in their communities. The creation of a sustainable and rights-respecting education for all children requires that the concept of education is understood and owned by parents, families and all members of the community. Education is not an isolated activity. The actions, attitudes and behaviours of all members of communities affect the realization or denial of rights in education.

From the state level down to the individual parent lie differing levels of obligation for fulfilling the right to education, but it is essential that clear and appropriate lines of accountability are drawn. For example, parents cannot fulfil their obligations to ensure that their child is prepared for and attends school on a regular basis unless the government has provided the schools and the economic environment to support that attendance. Recognition also needs to be given to the fact that every adult has rights as well as responsibilities. Parents, for example, have responsibilities to ensure their children's access to education, but they also have a right to education. Teachers are entitled to respect, remuneration and appropriate training and support, and they cannot fulfil their obligations to children unless these rights are realized. As discussed in Chapter 1, there is a close interrelationship between rights and responsibilities. Respect for human rights is not contingent on the exercise of responsibilities, but rights can only be realized if those responsibilities are taken seriously.

It also needs to be acknowledged that some of the actors involved in children's lives can serve as barriers to the right to education. A necessary dimension of a rights-based approach is to work with these actors to overcome the concerns that impede access to education. It is important to enlist the knowledge, skills and energies of all those involved. Children's opportunities to attend school will be influenced by parental recognition of their right to an education, the extent to which the school welcomes their attendance, and freedom from the necessity to work. Children's commitment to education will be influenced by the regard in which it is held in their community, by the relevance and the quality of the education they receive and by the respect with which they are treated in the school. Children's achievements in education will be influenced by the degree of support they receive at home, the quality of teachers, the teaching methods employed, the extent to which they are engaged as actors in the educational process, the availability of the necessary teaching aids and resources, and a willingness to offer the necessary flexibility to facilitate their regular attendance. All these factors can be supported through government action. But they rely, for their implementation, on the mobilization of all members of the community.

This chapter discusses the role of parents and other caregivers, communities, teachers, civil society organizations and the international community.

PARENTS AND OTHER CAREGIVERS

Parents and other caregivers have key responsibilities in supporting and facilitating children's access to education. In many societies, particularly those with large populations of orphans, it is members of the extended family who are caring for children. In these circumstances, they have obligations in respect of those children's rights. Parents and other caregivers provide the initial stages for learning in the life of a child. They are also vital partners in their children's continuing education; without parents' engagement, children's chances of gaining access and sustaining a commitment to education are significantly diminished.

Parental responsibilities

The contribution of parents can include:

- Providing an environment in the early years that ensures the child's preparedness to start school.

- Supporting and recognizing the right to education and the value of education for all their children.
- Ensuring that children are not overburdened with domestic and other work to the detriment of their schooling. Parents need to create space and time in children's lives to enable them to attend school and do their homework.
- Ensuring that children are prepared for school and able to arrive, ready and on time, when school is in session.
- Getting involved in the school and supporting its work – through participation in fund-raising, meetings with teachers, committees, consultations, governing bodies, etc.
- Showing encouragement and support for their child's work and, where possible, helping with homework.
- Advocating for children's right to education – holding schools and education authorities to account in fulfilling their obligations to children, monitoring progress and challenging rights violations.
- Ensuring, to the extent possible, that their children are healthy and well nourished so they are able to learn.
- Ensuring that local traditions and customs, such as child marriage, do not prevent their children from going to school.

An example of parents' advocacy comes from Jordan, where a community meeting of mothers concerned about the lack of secondary education for their daughters led to the preparation of a petition and a meeting with the director of the education ministry. The outcome was the establishment of three fully equipped girls' secondary classes within six months.¹¹¹

Provision of education for parents

Where parents, particularly mothers, have not been to school, the likelihood of their children realizing their right to education is significantly diminished.¹¹² A vital dimension in a rights-based approach to education is the provision of adult education, through such facilities as community learning centres, to build the capacity of parents.¹¹³ Local authorities, together with national governments, have the primary responsibility for creating such opportunities to fulfil the rights of parents who were denied access to education in their own childhoods. Without this investment, there is a risk that the right to education will be denied across generations.

Parenting education programmes also need to acknowledge the different support and information required by parents at different stages of their children's lives. It is often assumed that parenting support is only required for preschool children. In practice, the

demands of parenting change, and parents can benefit from advice and information on the evolving capacities of children throughout childhood. If parents acquire skills in reading and writing, they can more fully communicate with their children, help them with their schoolwork and better understand what their children are doing at school. For parents of children with serious hearing impairments, learning to sign is essential if they are to communicate with their child. With education, parents will acquire greater capacity to support their children's education from birth, greater understanding of their children's needs and more confidence in collaborating with schools to help improve the quality of education provided. The promotion of equal gender practices is an essential part of all parenting education programmes.

Parents as partners

Many parents lack the skills, knowledge and resources to interact effectively with teachers and school authorities, while on the part of schools there is often a lack of commitment to reach out to parents. Yet, investment in parents may be as important in the education of a child as the direct learning in school. Schools need to organize regular meetings of parents to share with them the goals of the school, the curriculum that is being taught and updates on the child's progress to enable them to better understand the child's education. Such contact enlists parents as partners in the educational process. Schools can also encourage parents to assist in the classroom, help out in the wider school environment and become members of school boards. Their involvement not only leads to the contribution of practical skills and energy but also increases the sense of ownership of the school, and with it a commitment to children's effective education.

Local groups, such as parents' associations or mothers' clubs, are vital in supporting children's education. Through cooperative organizing, parents can become effective advocates for improved standards and provision. They can work to support the school, monitor children's progress and hold the school to account on its achievements. Such clubs and associations can also play an important role in capacity-building because they create opportunities to develop skills in organizing committees, fund-raising, public speaking and networking.

COMMUNITIES

Children live not only in families but also in communities, whose values, culture and level of engagement have a significant impact on their day-to-day lives.

Local communities have a key role to play in encouraging environments that are conducive to fulfilling the right to education for every child.

The community school model

Community schools have been established as a means of providing quality education for children living in small rural hamlets in Egypt, where primary schools were previously non-existent and rural girls were particularly deprived. Modelled after the BRAC experience in Bangladesh, the schools are located in the communities themselves, and hidden costs – from uniforms to school bags – are removed. Local ownership is a key feature, with communities donating space, ensuring that children come to class and managing the schools through a local education committee established in each hamlet. Young women with intermediate degrees are recruited locally and trained as facilitators to provide quality education through interactive techniques. And the content of education is made relevant to local needs and interests, including health, environment, agriculture and local history. Graduates from community schools are eligible for exams in government schools at the end of grades 3 and 6.

The project is serving as a catalyst for development, bringing changes in gender roles and expectations for the girl students as well as for the women facilitators. Lessons from the quality components of the community school model are being brought into the mainstream education system, and the model is being replicated through the establishment of additional girl-friendly schools.

Source: United Nations Children's Fund, 'Examples from the Field: UNICEF and Girls' Education in Rural Areas', paper prepared by UNICEF for the ECOSOC Ministerial Roundtable on Primary Education and Girls' Education in Rural Areas, 30 April 2003, p. 2.

Promoting local awareness

In collaboration with partners in the community, local authorities, including traditional leaders, have the responsibility of promoting awareness of the value of education among local communities and enlisting their support for local schools and the right of all children to education. Work needs to be undertaken with parents and the wider family, as well as religious and other community groups, to help them recognize the benefits of education. Parents may need help in decreasing the domestic workload in order to release children to attend school, for example, through improved access to water or provision of day care for younger children so that girls are relieved of childcare responsibilities. Establishing partnerships

with organizations of marginalized and vulnerable people, including children, to develop and lead such programmes is a key strategy for challenging prejudices and stereotypes.

Analysing local barriers

In any locality, it will be necessary for local authorities – and when appropriate, traditional leaders – to undertake in partnership with community members an analysis of where the barriers to education lie, in which communities and in relation to which children. Action can then be taken to address the specific barriers that arise. This might include:

- Raising awareness on the right to education.
- Promoting the value of education for both girls' and boys' future opportunities.
- Ensuring sensitization as to the nature of disability and the capacity of children with disabilities to benefit from education.
- Stressing the importance of play as part of children's learning and development.
- Providing information about available stipends, cash transfers or food-for-education programmes.
- Addressing parental concerns, such as violence when travelling to school.
- Adapting school timetables to accommodate domestic labour commitments.
- Highlighting the role parents can play in supporting and strengthening their children's learning, including the importance of active engagement in the life of the school and the ways in which parents and communities can contribute.
- Listening to children and engaging them as active participants in their own learning.
- Promoting respect for children as learners and ending all forms of violence in schools.

Providing accurate information on the preschool and school-aged population

Information at the local level on the preschool and school-aged population is needed to determine that the availability of places, trained teachers and educational resources is consistent with the size of that population. The process of mapping can be undertaken in partnership with local non-governmental organizations, traditional leaders, community members, religious organizations or parent groups. Efforts need to be made to include the less visible children, such as those with

disabilities and children of migrant and domestic workers. As noted in the previous chapter, birth registration is an important factor in building up accurate records of child populations.

Supporting schools

Local community members can generate critical advocacy for education and raise resources to improve school facilities. They can contribute financial support, organize fund-raising activities, join school governing bodies, support community-based curricula activities, contribute to 'working parties' to maintain the school environment, campaign for improved funding, help adapt school buildings so they are more accessible for children with disabilities and encourage the elimination of child labour in their communities. The active involvement of the local community raises the status of the school and lends support to a perception that education is important and must be valued and protected for all children. However, it needs to be recognized that communities are not homogeneous. Efforts to promote community involvement should include poor and marginalized households, and particular efforts may be required to achieve that goal.

TEACHERS

While the wider educational infrastructure is vital, it is teachers who have the most impact on the day-to-day experience of children in school. A quality education, in which children want to take part, is dependent on the commitment, enthusiasm, creativity and skill of teachers. It is their task to translate national policies into practical action in each school and to ensure that they embrace a culture that is inclusive and respectful of every child. In order for this to happen, as discussed earlier, teachers' rights must also be fully acknowledged and respected.¹¹⁴

Head teachers

While governments have responsibility for setting the terms and conditions of teachers' work and for promoting a culture of respect for their work, much can be done at the local level to uphold the rights of teachers. Head teachers have responsibilities for advancing teachers' rights, providing appropriate support, addressing concerns, involving teachers in decision-making in the school and promoting respect for their work in the local community. They also need to help teachers understand their roles and responsibilities and monitor their behaviour. It is

important that teachers feel respected and valued, as this will enhance their capacity and willingness to respect the rights of children.

The school under the mango tree

The Sementinha, or school under the mango tree, was first established for 4- to 6-year-olds in a city in Brazil in response to the many young children not attending school. The methodology is based on the ideas of circle and play. Each day starts with the children sitting in a circle and being asked, “What shall we study today?” Participation is a fundamental principle and all children, regardless of age, have a right to contribute. Initially, they were unable to express themselves, but with encouragement from the teachers, they gradually built up confidence and began to put forward opinions. All group questions are resolved in a circle, which is a space for talking, listening, arguing, reflecting and reaching consensus. In this way, children do not feel excluded if their ideas are rejected. The children also have a role in assessing the activities. This is done through verbal discussion, as well as drawing, singing, creating stories and writing poems. The children’s feedback is taken seriously by the teachers and informs future activities. The teachers also meet in a circle before school begins to discuss their plans, and again at the end of the day to review the activities that have taken place.

The school is inextricably linked with the local community. The project does not rely on a building to provide a quality education, and teaching can take place in the neighbourhood, the streets, a church hall or someone’s house. The teachers and children are constantly moving around the community, so parents and others can actually see their children learning. Initially, many parents objected to the methodology of the school. They felt that education could only take place in a building with paper and pencils. The project addressed this by involving parents in the circles and exploring with them the way the school worked. Parents began to notice differences in their children, who became more stimulated and developed than children at other schools. Children also use the ‘circle time’ methods to try to resolve family conflicts at home.

The model offers a good start in early childhood and stimulates parents to be involved in their children’s education. It has been adapted to work in rural, small-town and city environments, and has been replicated in 13 towns, involving 3,300 children and 165 teachers.

Source: Guerra, Rosangela, ‘The School under the Mango Tree: Mighty children grow from little seeds’, an interview with Tião Rocha in *Early Childhood Matters*, no. 103, Bernard van Leer Foundation, November 2004, pp. 21–26.

Duties of teachers

Introducing practical measures for inclusion

Schools have a key role to play in translating policies of inclusion into the day-to-day life of education. All children need to feel welcome and confident of equal treatment in the school. Schools need to promote an atmosphere of respect for all children. They should instigate a culture that ensures that no bias is tolerated that favours or discriminates against any learner or group of learners – whether in respect of admission procedures, treatment in the classroom, opportunities for learning, access to examinations, opportunities to participate in particular activities, such as music or drama, or marking of work. Children should never be stereotyped or insulted on the basis of who or what they are. Teachers need to take active measures to involve girls on an equal basis with boys. Schools need to develop policies setting out the principles of non-discrimination and ensure that all teachers, parents and children are aware of the policy and know how to make a complaint if it is breached. Children and parents should be involved in the development of the policy as this will strengthen ownership and understanding. The process of developing the policy is also an opportunity to address the issues, learn why they are important, and develop skills in negotiation, listening and understanding different points of view and experiences.

Promoting a respectful environment

Schools need to develop policies to promote an environment of respect throughout the school. These policies should be developed through collaboration with all stakeholders, including children. For example, policy and guidance can be provided on: how to promote a non-violent approach to conflict resolution both between teachers and children and among children themselves; how to promote children's active participation in school decision-making processes; and how to develop school codes of behaviour that govern the relationships between all members of the school community and contribute to educational processes. These guidelines can be adapted and developed by individual schools, involving children, parents and teachers, all of whom need to feel ownership of the subsequent policies.

Accommodating differing needs

Inclusion necessitates action to accommodate children's differing needs. It may be necessary, for example, to ensure that some classes are held on ground floors to accommodate wheelchair users. Schools can pilot models of education that allow more flexible participation in the classroom, take classes to where children are

located or organize different hours of teaching. Starting times could be staggered, with different groups of children arriving at different times to enable children to learn in flexible groups that take account of external demands on their time, such as agricultural work or domestic labour, although it is vital not to reduce the often already limited learning time available to them. Some schools in Bangladesh have a flexible schedule that runs for limited hours, six days a week, with the times set by local parents and the school calendar adapted to accommodate local considerations, such as harvests.¹¹⁵ Depending on their age, children need regular breaks to help them rest and learn effectively, particularly those children who come to school having already undertaken paid work or domestic chores. Children can work on a modular basis or in groups where they learn together in accordance with the hours they can attend, and also in tutoring initiatives that are often provided in complementary or after-school programmes.

Encouraging local engagement

Child-friendly schools need to be responsive to the local context. Within a framework of core standards and principles, individual schools should be able to adapt to the needs of the local community and provide a relevant curriculum that takes account of local concerns and priorities. For example, some schools have made children's participation in managing the environment of the school and local community integral to the basic concept of the school as a community-based centre for democratic learning.¹¹⁶

Engaging children as partners

Schools need to promote environments in which children are engaged as active participants at all levels:¹¹⁷ as peer educators and mentors for younger children; in setting up and running school councils that act as a forum for addressing children's concerns; in helping develop school policy, including behaviour codes and discipline; in advising on such issues as playground design, and location and design of latrines; in contributing to the curriculum; in providing feedback and evaluation on the curriculum and teaching methods; as mediators helping resolve conflicts; and in participating on school governing bodies. One approach to creating a participatory environment is to employ the use of 'circle time', a process whereby children come together each day in a circle to discuss issues of concern to them, identify problems and explore solutions (*see 'The school under the mango tree', page 94*). Children can also be involved in establishing the indicators used to monitor how well a school is respecting the rights of all its members, and they can take part in a process of regular evaluation of compliance with those indicators. They

can then share in the responsibility of developing strategies for improving practice. In all these strategies, efforts need to be made to ensure equal opportunities for participation by all children.

Balancing rights and responsibilities

Teaching children about their rights involves understanding the reciprocal responsibilities these imply. While a child has a right to be listened to and have her or his views given due weight, she or he has a corresponding responsibility to listen to the views of others. This learning can only take place through the experience of how children are treated in the school and the culture of mutual respect it promotes. One example is accommodating children who live far away or have domestic or other work commitments to complete before school. Instead of punishing children who continually arrive late on the basis that it will serve as an incentive to arrive earlier, it would be valuable to meet with children to discuss modifying the timetable, explore changing the starting time or organizing a flexible starting time.

CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS

In most countries throughout the world, international, national and local civil society organizations play a central role in the realization of rights, whether as service providers or as advocates challenging duty bearers to fulfil their obligations. They are often the source of considerable expertise, not only on where gaps in provision exist in local communities but also on the strategies needed to address those gaps. Building partnerships with these organizations is thus of considerable importance. The private sector is also playing an increasingly important role in the provision of basic services, including education, and needs to comply with its corresponding obligations as a duty bearer. It can therefore be a significant partner in many countries.

Collaborating in the provision of education

Local or district authorities, including traditional leaders, need to share perspectives and expertise with non-governmental education providers on the needs of children out of school and how to most effectively provide for their education, and to explore strategies for smoother transitions between the non-government and government

sectors. This could involve piloting different approaches for promoting educational opportunities for marginalized children. It is invaluable to consult with children in non-government schools because they are an important source of information on why these schools work for them and the changes needed in government schools to accommodate the reality of their lives. Positive factors for children in non-government schools relate to the more informal and creative aspects of the curriculum and the quality of relationships they have with the teachers. The downside, however, is the lack of opportunity for accreditation and the possible sense of social exclusion associated with attending schools that may be stigmatized by low status and marginalization.¹¹⁸ Efforts need to be made to overcome these problems and build on the strengths associated with both government and non-government schools if the equal right of these children to an education is to be made a reality. Initiatives to pilot models of inclusion can also be undertaken at the local level in partnership with organizations of people with disabilities, parents and local non-governmental and community organizations.

Mobilizing and capacity-building

Civil society organizations have often been at the forefront of mobilizing society to claim rights. Such organizations engage with the poorest, most marginalized and vulnerable in a community and help develop their capacities and assist in identifying spaces and entry points whereby such groups can engage with duty bearers to realize rights. In a way, such organizations have a demand-supply role. On the demand side, this role has been played through advocacy, lobbying and ensuring accountability and transparency of duty bearers, for example, monitoring whether governmental policies and programmes have been effectively implemented. It can also involve helping guarantee the continuation of successful programmes when there are changes of government or administration. On the supply side, this has been undertaken by capacity-building of:

- **Communities, parents and traditional leaders** – through training, awareness and sensitization to enable communities to participate in, for instance, social auditing and monitoring exercises of government services.
- **Governments** – by training and sensitization of public officials.

Through the provision of alternative models of social relations that are often empowering and participatory, and involve the most vulnerable in achieving outcomes, civil society organizations can be credited with helping to democratize the processes of social change to claim rights.

THE INTERNATIONAL COMMUNITY

The international community can be a major participant in the realization of the right to education as it provides support to build the capacity of both governments and individuals. The Dakar Framework for Action expressly introduces a role for the international community, for example, in the allocation of a larger share of resources to support primary and other forms of basic education, and in ensuring that education strategies complement other strategies for poverty elimination, such as the United Nations Development Assistance Framework (UNDAF) and poverty reduction strategy papers. The recent Paris Declaration on Aid Effectiveness also moves development partners towards such rights-based approaches in terms of, for example, capacity-building and accountability.¹¹⁹ This role has been further affirmed in the Organisation for Economic Co-operation and Development/Development Co-operation Directorate Report 'Integrating Human Rights in Development', which calls on development partners to:

- Deepen their institutionalization of human rights considerations, looking at their systems, procedures and staff incentives and allocating adequate resources to better translate their policies into practice.
- Support the strengthening of national ownership of human rights in the context of development partnerships, particularly around poverty reduction strategies.
- Push for the integration of human rights into thinking and practice around new aid effectiveness processes and instruments and modalities of aid delivery.¹²⁰

Strategies for promoting rights-based education

Development partners can utilize a range of strategies in their programming for rights-based education, including:

- **Providing technical expertise and building capacity** to help States meet their international human rights commitments.
- **Facilitating stakeholders' capacity to claim their rights** – this will involve training and support on human rights to enhance their capacity to advocate for and claim their rights, and the creation of opportunities for them to do so.
- **Holding States to account** – partners with a commitment to the human rights of children have obligations to hold States to account on the commitments they have made in ratifying international human rights treaties.

- **Building strategic partnerships to strengthen efficiency** – agencies need to collaborate effectively to ensure the greatest possible efficiency and effectiveness in programming and development cooperation at both the global and national levels. The UN Reform process, as well as the Rome Declaration on Harmonisation and Simplification spearheaded by the Organisation for Economic Co-operation and Development/Development Co-operation Directorate, seeks to achieve this objective. The non-governmental sector also needs to collaborate with partners to maximize effectiveness.
- **Building systemic change** – in the long run, the most disadvantaged are clearly best served by a non-discriminating and fully inclusive education system. Overall, therefore, investment needs to be made in programmes that have the potential to achieve large-scale systemic change. Until such reforms have been introduced, it remains essential to provide support to the most vulnerable groups, including through compensatory and positive discrimination programmes. Targeted interventions will only cease to be necessary when national standards are set, adhered to and monitored by communities.¹²¹
- **Support collection and analysis of data** from a national, regional and international perspective to facilitate informed policymaking. This will also help identify promising programmes or practices, analyse the conditions under which those best practices can be adopted by countries facing similar challenges and allow for cross-country comparisons of progress.

Issues to address in promoting rights-based education

Some additional challenges posed by a rights-based approach to the way in which funding is provided need to be addressed. These include time scales, outcomes and indicators, and sector-wide approaches.

Time scales

Rights-based approaches that involve changing the culture of education systems towards greater respect for children as active participants in the education process take time. It is not always possible to achieve these objectives in tight two- to three-year time frames. Donors need to be sensitive to the complexity of the changes needed, although governments and international agencies clearly still need to be accountable to donors for the funds they receive.

Outcomes and indicators

Donors need to recognize the importance of indicators beyond the traditional data collection on enrolment, attendance and attainment, for example, gathering data relating to non-violence, inclusion and participation.

Sector-wide approaches

Rights-based education is consistent with the principles of sector-wide approaches (*see pages 43–44*), which provide comprehensive and coherent strategies encompassing all aspects of education. Discrete projects funded by individual donors can serve to fragment such an approach and introduce inconsistency in terms of objectives, goals, monitoring and reporting. The Paris Declaration emphasizes the need for donors to reform policies to encourage “collaborative behaviour and progressive alignment with partner countries’ priorities, systems and procedures.”¹²² The challenge is to ensure that those priorities, systems and procedures are sufficiently widely drawn to encompass the full range of policies necessary to ensure the right to education.

As this chapter has demonstrated, the role of other duty bearers in fulfilling children’s right to education and rights within education underlines the intrinsic link of rights-based approaches to just and equitable socioeconomic development.

In conclusion, education rights cannot be realized without the fulfilment of other rights, without the active engagement of all social actors in taking up their responsibilities and without a vision of social change. This framework for the realization of children’s right to education and rights within education is one step forward in guiding action towards this goal. It is anticipated that it will be used by governments, UN agencies, non-governmental organizations and donors in their ongoing work to achieve education for all.

SELECTED BIBLIOGRAPHY

Annan, Kofi, 'In Larger Freedom: Towards development, security and human rights for all', Report of the Secretary-General, United Nations General Assembly Fifty-ninth Session, March 2005.

Booth, Tony, and Mel Ainslow, *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2000.

Bush, Kenneth D., and Diana Saltarelli, eds., *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a peacebuilding education for children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2000.

CARE Human Rights Initiative, 'Basic Introduction to Human Rights and Rights-Based Programming: Facilitators' guidebook', Care International, London, 2004, <[www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/\\$File/care-hrguide.pdf?OpenElement](http://www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9G/$File/care-hrguide.pdf?OpenElement)>, accessed 29 June 2007.

Crisp, Jeff, Christopher Talbot and Daiana B. Cipollone, eds., *Learning for a Future: Refugee education in developing countries*, United Nations Refugee Agency, Geneva, 2001.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss and Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge/Falmer, London and New York, 1999.

Delors, Jacques, *Learning: The treasure within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO Publishing, Paris, 1996.

Frankovits, André, 'Mainstreaming Human Rights: The human rights-based approach and the United Nations system', desk study prepared for UNESCO, 2005.

Fountain, Susan, *It's Only Right! A practical guide to learning about the Convention on the Rights of the Child*, United Nations Children's Fund, New York, 1993.

Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, United Nations Children's Fund, New York, 2003.

Graham-Brown, Sarah, 'The Role of the Curriculum', Chapter 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, London, 1994.

Grimshaw, Patricia, Katie Holmes and Marilyn Lake, eds., *Women's Rights and Human Rights: International historical perspectives*, Palgrave, London, 2001.

Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights: The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 1998.

Hart, Roger, with Alfild Petren, 'The right to play', in Alfild Petren and James Himes, eds., *Children's Rights: Turning principles into practice*, Save the Children Sweden/UNICEF ROSA, Stockholm, 2000.

- Hart, Stuart N. et al., eds., *Eliminating Corporal Punishment: The way forward to constructive child discipline*, UNESCO Publishing, Paris, 2005.
- Hodgkin, Rachel, and Peter Newell, *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*, United Nations Children's Fund, New York, 2002.
- Human Rights Watch, *Failing our Children: Barriers to education*, HRW, New York, 2005.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 'Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction', INEE/UNESCO, Paris, 2004.
- International Center for the Defense and Promotion of the Rights and Potential of All Children, *Crossing Boundaries: Ideas and experiences in dialogue for a new culture of education of children and adults*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2006.
- Jochnick, Chris, and Pauline Garzon, *Rights-based Approaches to Development*, CARE and Oxfam America, Atlanta, 2002.
- Jonsson, Urban, *A Human Rights Approach to Development Programming*, United Nations Children's Fund, New York, 2003.
- Kattan, Raja Bentaouet, 'Implementation of Free Basic Education Policy', *Education Working Paper Series No. 7*, World Bank, Washington, D.C., December 2006.
- Kattan, Raja Bentaouet, and Nicholas Burnett, *User Fees in Primary Education*, World Bank, Washington, D.C., 2004.
- Kerr, David, *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, London, 1999.
- Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children's findings on children's experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Stockholm, 2006.
- , *What's the Difference? Implications of a child-focus in rights-based programming*, discussion paper for Save the Children UK, London, March 2005.
- , *The Evolving Capacities of the Child*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2005.
- , *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2001.
- Lawrence, John, *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards inclusion – An EFA flagship paper*, Inclusion International, London, 2004.
- Melchiorre, Angela, *At What age? ...are school children employed, married and taken to court*, 2nd ed., Right to Education Project, Lund, 2004.
- Nyamu-Musembi, Celestine, and Andrea Cornwall, 'What is the "rights-based approach" all about? Perspectives from international development agencies', *IDS Working Paper 234*, Institute of Development Studies, Brighton, 2004.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Frequently Asked Questions on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation*, United Nations, New York and Geneva, 2006.

—, *ABC: Teaching human rights, practical activities for primary and secondary schools*, United Nations, New York and Geneva, 2005.

—, *The United Nations Human Rights Treaty System: An introduction to the core human rights treaties and the treaty bodies*, Fact Sheet No. 30, United Nations, Geneva, June 2005, <www.ohchr.org/english/about/publications/docs/fs30.pdf>, accessed 27 June 2007.

—, *Human Rights and Poverty Reduction: A conceptual framework*, United Nations, New York and Geneva, 2004.

Pigozzi, Mary Joy, 'Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach', Working Paper Series, Education Section, United Nations Children's Fund, New York, 1999.

Rogoff, Barbara, Eugene Matsuov and Cynthia White, 'Models of Teaching and Learning: Participation in a community of learners', in David R. Olson and Nancy Torrance, eds., *The Handbook of Education and Human Development: New models of learning, teaching and schooling*, Blackwell, Oxford, 1996.

Santos Pais, Marta, 'The Convention on the Rights of the Child', in Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Institute for Training and Research, and United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, United Nations, Geneva, 1997.

Save the Children, *Child Rights Programming: How to apply rights-based approaches to programming*, 2nd ed., Save the Children Sweden, Stockholm, 2005.

—, *Rights Based Monitoring and Evaluation: A discussion paper*, Save the Children, London, 2003.

—, *Children's rights: equal rights? Diversity, difference and the issue of discrimination*, Save the Children, London, 2000.

Schweisfurth, Michele, Lynn Davies and Clive Harber, eds., *Learning Democracy and Citizenship: International experiences*, Symposium Books, Oxford, 2002.

Smith, Alan, and Tony Vaux, *Education, Conflict and International Development*, Department for International Development, London, 2003.

Symonides, Janusz, ed., *Human Rights: International protection, monitoring, enforcement*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2000.

—, *Human Rights: Concept and standards*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris and Ashgate, Aldershot, 2000.

—, *Human Rights: New dimensions and challenges*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris and Ashgate, Aldershot, 1998.

Symonides, Janusz, and Vladimir Volodine, *A Guide to Human Rights: Institutions, standards, procedures*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2001.

—, *Human Rights of Women: A collection of international and regional normative instruments*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 1999.

Theis, Joachim, *Promoting Rights-Based Approaches: Experiences and ideas from Asia and the Pacific*, Save the Children Sweden, 2004.

Tomaševski, Katarina, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Wolf Legal Publishers, Nijmegen, 2006.

—, *Education Denied: Costs and remedies*, Zed Books, London, 2003.

—, *Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance Relating to Education*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, February 2003.

—, *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers No. 4, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency, Stockholm, 2001.

Tomaševski, Katarina, and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Bangkok, *Manual on Rights-Based Education: Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.

United Nations, 'The Human Rights-Based Approach to Development Cooperation: Towards a common understanding among UN agencies', Report of The Second Interagency Workshop on Implementing a Human Rights-based Approach in the Context of UN Reform, Stamford, May 2003.

United Nations Children's Fund, *The 'Rights' Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, New York, 2005.

—, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003.

—, 'A League Table of Educational Disadvantage in Rich Nations', *Innocenti Report Card No. 4*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, November 2002.

—, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child - Fully Revised Edition*, UNICEF, New York, 2002.

—, *The State of the World's Children 1999: Education*, UNICEF, New York, 1998.

—, *Education Rights and Minorities*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 1994.

United Nations Children's Fund and Minority Rights Group International, *War: The impact on minority and indigenous children*, Minority Rights Group International, London, 1997.

United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights, *General Comment No. 16: The equal right of men and women to the enjoyment of all economic, social and cultural rights (article 3)*, 2005.

—, *General Comment No. 13: The right to education (article 13)*, 1999.

—, *General Comment No. 11: Plans of action for primary education (article 14)*, 1999.

United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women, *General Recommendation No. 3: Education and public information programmes*, 1987.

United Nations Committee on the Rights of the Child, *General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood*, 2005.

—, *General Comment No. 4: Adolescent health*, 2003.

—, *General Comment No. 3: HIV/AIDS and the rights of the child*, 2003.

—, *General Comment No. 1: The aims of education*, 2001.

United Nations Development Programme, *An Introduction into the Use of Human Rights Indicators for Development Programmes*, UNDP, New York, 2005.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report*, UNESCO Publishing, Paris, annually, 2002–ongoing.

—, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches to Education*, UNESCO, Paris, 2003.

—, *Education in a Multilingual World*, Education Position Paper, UNESCO, Paris, 2003.

—, *Education for All: Initiatives, issues and strategies*, Report of the Working Group on Education for All held at UNESCO Headquarters, 22–24 November 2000, UNESCO, Paris, 2001.

—, *Country Guidelines on the Preparation of National EFA Plans of Action*, UNESCO, Paris, 2000.

—, *World Education Report: The right to education*, UNESCO, Paris, 2000.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Bangkok, *Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-Based Approach to Education Programming*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2005.

—, *Guidelines for Implementing, Monitoring and Evaluating: Gender responsive EFA plans*, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 2004.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/East Asia and Pacific Regional Office of the United Nations Children's Fund, *Government Action to Reduce Disparities in Education*, UNESCO/EAPRO, 2005.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Institute for Educational Planning, *The Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*, UNESCO/IEEP, Paris, 2005.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, *HIV/AIDS and Human Rights: Young people in action – A kit of ideas for youth organizations*, UNESCO/UNAIDS, 2001.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *United to Combat Racism: Selected articles and standard-setting instruments*, UNESCO, Paris, 2001.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/World Education Forum, *Thematic Study: Education in situations of emergency and crisis – Challenges for the new century*, UNESCO, Paris, 2000.

Wilson, Duncan, *Minority Rights in Education: Lessons for the European Union from Estonia, Latvia, Romania and the Former Yugoslav Republic of Macedonia*, Swedish International Development Agency, Stockholm, 2002.

Wright, Cream, 'HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options', draft paper for Second UNICEF Global Consultation on Human Rights-Based Approaches to Programming, Quito, September 2003.

NORMATIVE AND STANDARD-SETTING INSTRUMENTS

(in chronological order)

Conventions

The Geneva Conventions of 1949 – see especially articles 24, 50, 94 and 108 regarding education in conflict and under occupation

ILO Convention No. 111: Discrimination in Respect of Employment and Occupation, 1958

International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, 1965

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966

International Covenant on Civil and Political Rights, 1966

UNESCO Convention against Discrimination in Education, 1966

ILO Convention No. 138: Minimum Age of Employment, 1973

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, 1979

Optional Protocol to the Convention on the Elimination of Discrimination against Women, 1999

UNESCO Convention on Technical and Vocational Education, 1989

ILO Convention No. 169: Indigenous and Tribal Peoples, 1989

Convention on the Rights of the Child, 1989

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography, 2000

Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict, 2000

International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, 1990

ILO Convention No. 182: Worst Forms of Child Labour, 1999

UNESCO Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expressions, 2005

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006

Declarations, programmes and plans of action

Universal Declaration of Human Rights, 1948, see especially article 26

Declaration on the Protection of Women and Children in Emergency and Armed Conflict, 1974

World Declaration on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, 1990

Vienna Declaration and Programme of Action of the United Nations World Conference on Human Rights, 1993

Plan of Action of the United Nations Decade for Human Rights Education, 1995

Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy, 1995

Beijing Declaration and Platform for Action, 1995

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1995

Dakar Framework for Action, 'Education for All: Meeting our collective commitments', 2000

Millennium Development Declaration, 2000

Millennium Development Goals, 2000

Beijing +5 Outcome Document, 2000

Programme of Action of the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, 2001

United Nations General Assembly Special Session 'A World Fit for Children', 2002

The Stamford Common Understanding on a Human Rights-based Approach to Development Cooperation, 2003

World Programme on Human Rights Education and the Plan of Action for the World Programme on Human Rights Education, 2004

Declaration of Amsterdam on the Right to and the Rights in Education, 2004

UN World Summit Outcome, 2005

Jakarta Declaration on the Right to Basic Education as a Fundamental Human Right and the Legal Framework for its Financing, 2005

Paris Declaration on Aid Effectiveness: Ownership, harmonisation, alignment, results and mutual accountability, 2005

Beijing + 10 Declaration, 2005

WEB RESOURCES AND INITIATIVES

CRED-PRO – Child Rights Education for Professionals
web.uvic.ca/iicrd/proj_credi.html

CRIN – Childs Rights Information Network, rights-based programming
www.crin.org/hrbap

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children
www.endcorporalpunishment.org

HREA – Human Rights Education Association
www.hrea.org

INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies
www.ineesite.org

OHCHR – Office of the High Commissioner for Human Rights
www.ohchr.org

Committee on Economic, Social and Cultural Rights
www.ohchr.org/english/bodies/cescr

Committee on the Rights of the Child
www.ohchr.org/english/bodies/crc

Reports from UN Special Rapporteur on the right to education
www.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/annual.htm

RTE – The Right to Education Project
www.right-to-education.org

SFAI – School Fee Abolition Initiative (launching September 2007)
www.schoolfeeabolition.org

UN Secretary-General's Study on Violence against Children
www.violencestudy.org/r25

UNDP – United Nations Development Programme

HURIST – Human Rights Strengthening Programme, with OHCHR

<www.undp.org/governance/programmes/hurist.htm>

HuRiTALK – Human Rights Policy Network

<www.undp.org/governance/programmes/huritalk.htm>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Education portal, includes link to ‘Global Monitoring Report’

<www.unesco.org/education>

The right to education

<www.portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

UNGEI – The United Nations Girls’ Education Initiative

<www.ungei.org>

UNICEF – United Nations Children’s Fund

Basic education and gender equality

<www.unicef.org/girlseducation/index.php>

Convention on the Rights of the Child

<www.unicef.org/crc/index.html>

Innocenti Research Centre

<www.unicef-icdc.org>

APPENDIX I: THE HUMAN RIGHTS-BASED APPROACH TO DEVELOPMENT COOPERATION

Towards a common understanding among UN agencies¹²³

INTRODUCTION

The United Nations is founded on the principles of peace, justice, freedom and human rights. The Universal Declaration of Human Rights recognizes human rights as the foundation of freedom, justice and peace. The unanimously adopted Vienna Declaration and Programme of Action states that democracy, development and respect for human rights and fundamental freedoms are interdependent and mutually reinforcing.

In the UN Programme for Reform that was launched in 1997, the Secretary-General called on all entities of the UN system to mainstream human rights into their various activities and programmes within the framework of their respective mandates.

Since then a number of UN agencies have adopted a human rights-based approach to their development cooperation and have gained experiences in its operationalization. But each agency has tended to have its own interpretation of approach and how it should be operationalized. However, UN interagency collaboration at global and regional levels, and especially at the country level in relation to the CCA [Common Country Assessment] and UNDAF [United Nations Development Assistance Framework] processes, requires a common understanding of this approach and its implications for development programming. What follows is an attempt to arrive at such an understanding on the basis of those aspects of the human rights-based approach that are common to the policy and practice of the UN bodies that participated in the Interagency Workshop on a Human Rights based Approach in the context of UN reform 3–5 May 2003.

This Statement of Common Understanding specifically refers to a human rights-based approach to development cooperation and development programming by UN agencies.

Common understanding

1. All programmes of development co-operation, policies and technical assistance should further the realization of human rights as laid down in the Universal Declaration of Human Rights and other international human rights instruments.
2. Human rights standards contained in, and principles derived from, the Universal Declaration of Human Rights and other international human rights instruments guide all development cooperation and programming in all sectors and in all phases of the programming process.
3. Development cooperation contributes to the development of the capacities of 'duty-bearers' to meet their obligations and/or of 'rights-holders' to claim their rights.

1. All programmes of development co-operation, policies and technical assistance should further the realization of human rights as laid down in the Universal Declaration of Human Rights and other international human rights instruments.

A set of programme activities that only incidentally contributes to the realization of human rights does not necessarily constitute a human rights-based approach to programming. In a human rights-based approach to programming and development cooperation, the aim of all activities is to contribute directly to the realization of one or several human rights.

2. Human rights standards contained in, and principles derived from, the Universal Declaration of Human Rights and other international human rights instruments guide all development cooperation and programming in all sectors and in all phases of the programming process.

Human rights principles guide programming in all sectors, such as: health, education, governance, nutrition, water and sanitation, HIV/AIDS, employment and labour relations and social and economic security. This includes all development cooperation directed towards the achievement of the Millennium Development Goals and the Millennium Declaration. Consequently, human rights standards and

principles guide both the CCA [Common Country Assessment] and the UNDAF [United Nations Development Assistance Framework].

Human rights principles guide all programming in all phases of the programming process, including assessment and analysis; programme planning and design (including setting of goals, objectives and strategies); and implementation, monitoring and evaluation.

Among these human rights principles are: universality and inalienability; indivisibility; interdependence and inter-relatedness; non-discrimination and equality; participation and inclusion; accountability and the rule of law. These principles are explained below.

- **Universality and Inalienability:** Human rights are universal and inalienable. All people everywhere in the world are entitled to them. The human person in whom they inhere cannot voluntarily give them up. Nor can others take them away from him or her. As stated in Article 1 of the UDHR, “All human beings are born free and equal in dignity and rights”
- **Indivisibility:** Human rights are indivisible. Whether of a civil, cultural, economic, political or social nature, they are all inherent to the dignity of every human person. Consequently, they all have equal status as rights and cannot be ranked, a priori, in a hierarchical order.
- **Inter-dependence and inter-relatedness:** The realization of one right often depends, wholly or in part, upon the realization of others. For instance, realization of the right to health may depend, in certain circumstances, on realization of the right to education or of the right to information.
- **Equality and Non-discrimination:** All individuals are equal as human beings and by virtue of the inherent dignity of each human person. All human beings are entitled to their human rights without discrimination of any kind, such as race, colour, sex, ethnicity, age, language, religion, political or other opinion, national or social origin, disability, property, birth or other status as explained by the human rights treaty bodies.
- **Participation and Inclusion:** Every person and all peoples are entitled to active, free and meaningful participation in, contribution to, and enjoyment of civil, economic, social, cultural and political development in which human rights and fundamental freedoms can be realized.
- **Accountability and Rule of Law:** States and other duty-bearers are answerable for the observance of human rights. In this regard, they have to comply with the legal norms and standards enshrined in human rights instruments. Where they fail to do so, aggrieved rights-holders are entitled to institute proceedings for appropriate redress before a competent court

or other adjudicator in accordance with the rules and procedures provided by law.

3. Programmes of development cooperation contribute to the development of the capacities of duty-bearers to meet their obligations and of 'rights-holders' to claim their rights.

In a HRBA human rights determine the relationship between individuals and groups with valid claims (rights-holders) and State and non-state actors with correlative obligations (duty-bearers). It identifies *rights-holders* (and their entitlements) and corresponding *duty-bearers* (and their obligations) and works towards strengthening the capacities of rights-holders to make their claims, and of duty-bearers to meet their obligations.

IMPLICATIONS OF A HUMAN RIGHTS-BASED APPROACH TO DEVELOPMENT PROGRAMMING OF UN AGENCIES

Experience has shown that the use of a human rights-based approach requires the use of good programming practices. However, the application of “good programming practices” does not by itself constitute a human rights-based approach and requires additional elements. The following elements are necessary, specific and unique to a human rights-based approach:

- a)** Assessment and analysis in order to identify the human rights claims of rights-holders and the corresponding human rights obligations of duty-bearers as well as the immediate, underlying and structural causes of the non-realization of rights.
- b)** Programmes assess the capacity of rights-holders to claim their rights and of duty-bearers to fulfil their obligations. They then develop strategies to build these capacities.
- c)** Programmes monitor and evaluate both outcomes and processes guided by human rights standards and principles.
- d)** Programming is informed by the recommendations of international human rights bodies and mechanisms.

Other elements of good programming practices that are also essential under an HRBA, include:

- 1.** People are recognized as key actors in their own development, rather than passive recipients of commodities and services.
- 2.** Participation is both a means and a goal.
- 3.** Strategies are empowering, not disempowering.
- 4.** Both outcomes and processes are monitored and evaluated.
- 5.** Analysis includes all stakeholders.
- 6.** Programmes focus on marginalized, disadvantaged and excluded groups.
- 7.** The development process is locally owned.
- 8.** Programmes aim to reduce disparity.
- 9.** Both top-down and bottom-up approaches are used in synergy.
- 10.** Situation analysis is used to identify immediate, underlying and basic causes of development problems.
- 11.** Measurable goals and targets are important in programming.
- 12.** Strategic partnerships are developed and sustained.
- 13.** Programmes support accountability to all stakeholders.

APPENDIX II: THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD AND EDUCATION

All the following rights need to be addressed in the development of an education system that is consistent with the principles and standards of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989).

1. SPECIFIC EDUCATIONAL RIGHTS

Article 28 – the right to education on the basis of equality of opportunity. This right needs to be realized through provision of compulsory and free primary education, and available and accessible secondary education.

Article 29 – education needs to address the development of the child to his or her fullest potential and promote respect for human rights, the child's own culture and the natural environment and to promote values of understanding, peace, tolerance, equality and friendship. In other words, education must not be limited to the basic academic skills of writing, reading, mathematics and science.

2. GENERAL PRINCIPLES UNDERPINNING THE EDUCATION OF CHILDREN

Article 2 – education must be provided without discrimination on any grounds.

Article 3 – in all aspects of the education system, consideration of the child's best interests must be a primary consideration.

Article 6 – education must seek to promote children's optimum development.

Article 12 – children have the right to express their views on all aspects of their education, their views being given due weight in accordance with their age and maturity.

3. ADDITIONAL RELEVANT RIGHTS

Article 7 – the right to birth registration. Many children are unable to enrol in school because they lack a birth certificate and proof of their age. Children with disabilities experience particular difficulties, as they are disproportionately vulnerable to non-registration.

Articles 13–17 – the right to freedom of expression, thought, conscience and religion. Children also have the right to meet together with friends, to privacy and to information from a wide variety of sources.

Article 19 (and 28.2) – the right to protection from all forms of violence, injury, abuse, neglect or negligent treatment. Schools must also ensure that any discipline is administered in a way that does not undermine the dignity of a child.

Article 23 – the right of children with disabilities to education, not only without discrimination and on the basis of equality of opportunity, but also that promotes their fullest possible social inclusion.

Article 24 – the right to the best possible health.

Article 30 – the right to enjoy their own culture, language and religion.

Article 31 – the right to rest, play, recreation, leisure and to enjoy and take part in cultural life and the arts.

Article 32 – the right to protection from economic exploitation or hazardous work.

Article 34 – the right to protection from sexual exploitation and abuse.

Article 42 – the right to know about the Convention on the Rights of the Child and its implications for their lives.

APPENDIX III: OVERVIEW OF GLOBAL GOALS PERTAINING TO EDUCATION

Global Commitments	2005	2010	2015
Education for All World Education Forum – Dakar Goals	<ul style="list-style-type: none"> Eliminate gender disparities in primary and secondary education by 2005, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. 		<ul style="list-style-type: none"> Achieve gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. Ensure that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete, free and compulsory primary education of good quality. Achieve a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults.
World Fit for Children Specific goals of Plan of Action	<ul style="list-style-type: none"> Eliminate gender disparities in primary and secondary education by 2005, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. 	<ul style="list-style-type: none"> Reduce the number of primary school-aged children who are out of school by 50 per cent and increase net primary school enrolment or participation in alternative, good quality primary education programmes to at least 90 per cent by 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> Achieve gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality. Achieve a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women. Ensure by 2015 that all children have access to and complete primary education that is free, compulsory and of good quality. Achieve a 50 per cent improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women.

Global Commitments	2005	2010	2015
Millennium Development Goals	3. Promote gender equality and empower women <ul style="list-style-type: none"> Eliminate gender disparity in primary and secondary education preferably by 2005 and at all levels by 2015. 		2. Achieve universal primary education <ul style="list-style-type: none"> Ensure that, by 2015, all boys and girls complete a full course of primary schooling. 3. Promote gender equality and empower women <ul style="list-style-type: none"> Eliminate gender disparity in primary and secondary education preferably by 2005 and at all levels by 2015.
Summit of the Americas – Education Action Plan: General objectives		<ul style="list-style-type: none"> That by the year 2010, 100 per cent of children complete quality primary education. That at least 75 per cent of young people have access to quality secondary education, with increasing graduation rates and lifelong learning opportunities for the general population. 	
	GOALS THAT HAVE A CROSS-CUTTING TIME FRAME		
Education for All	<ul style="list-style-type: none"> Expand and improve comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children. 		
World Education Forum – Dakar Goals	<ul style="list-style-type: none"> Ensure that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life-skills programmes. Improve all aspects of the quality of education and ensure excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills. 		
World Fit for Children	<ul style="list-style-type: none"> Expand and improve comprehensive early childhood care and education, for girls and boys, especially for the most vulnerable and disadvantaged children. Aim at the progressive provision of secondary education. 		
Specific goals of Plan of Action	<ul style="list-style-type: none"> Ensure that the learning needs of all young people are met through access to appropriate learning and life skills programmes. Improve all aspects of the quality of education so that children and young people achieve recognized and measurable learning outcomes, especially in numeracy, literacy and essential life skills. 		

APPENDIX IV: A CHECKLIST FOR ACTION: STATE OBLIGATIONS IN ENSURING THE RIGHT TO EDUCATION

The following actions are necessary on the part of States if they are to fulfil the Education for All goals and ensure the right to a quality education for all children that is respectful of their rights. These actions can also serve as benchmarks or indicators for monitoring the implementation of human rights-based education:

OVERARCHING MEASURES

- ☐ Ratification of all relevant human rights conventions (including the Convention on the Rights of the Child, the Convention against Discrimination in Education, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities).
- ☐ Consideration of relevant recommendations from treaty bodies.
- ☐ Establishment of multisectoral approaches to coordinate and implement the right to education across all stages of the life cycle.
- ☐ Review of all relevant legislation to ensure consistency with the right of universal access to education – for example, minimum age of marriage, non-discrimination, child labour, compulsory years of education, birth registration, protection from all forms of violence, exclusion of children with disabilities.
- ☐ Devolution of responsibility for education, accompanied by capacity-building, access to budgets and systems for ensuring local accountability and involvement.
- ☐ Commitment to transparency, accountability, access to justice and stakeholder participation in the provision of education.

ACCESS TO EDUCATION

Adopting a life-cycle approach

- ☐ Budgetary allocation for the provision of early childhood education.
- ☐ Measures to promote the introduction of early childhood education and appropriate transitioning strategies with parent and family involvement.
- ☐ Measures to develop the accessibility of secondary education to every child, for example, by offering financial assistance to those in need.
- ☐ Full commitment to universal access to free secondary education.
- ☐ Consistency of legal ages for completion of compulsory education and admission into full time employment.
- ☐ Legislation to raise the minimum age of employment where this falls below 15 years.

Providing available and accessible schools

- ☐ Legislation specifying the minimum number of years of free and compulsory education.
- ☐ Legislation defining the entitlement to education in terms of numbers of hours and weeks of teaching, qualifications of teachers, etc.
- ☐ Budgetary analysis and allocation to ensure sufficiency of provision in accordance with the school-aged population – commitment of 20 per cent of government revenues to education.
- ☐ Measures to ensure accessibility of schools for all children, including the physical environment, provision of appropriate facilities and resources for children with disabilities, water and sanitation facilities, etc.
- ☐ Measures to promote school attendance and reduce school drop out, including consideration of location of schools, and respect for children's differing capacities and their culture, language and religion.

- ☐ Measures to ensure equality of access to education for children in situations of emergency, including extreme poverty, HIV and AIDS and armed conflict.
- ☐ Review of all aspects of education supplies, including textbooks, notebooks, etc., their manufacture and supply, logistics and distribution, as well as taxation and import tariffs if not produced in the country.
- ☐ Establishment of robust, reliable educational information systems to provide disaggregated data for planning, budgeting and assessment of performance against standards.
- ☐ Disaggregation of data on enrolment, attendance, completion and attainment according to socio-economic status, gender, disability, ethnicity, geographic location, etc.

Removing the economic barriers to education

- ☐ Inclusion of specific measures such as stipends and cash transfers in national plans of action and poverty reduction strategy papers.
- ☐ Abolition of fees for primary education.
- ☐ Collaboration with the non-formal education sector to promote and facilitate access to education including other learning spaces and opportunities, and effective transitions into formal education.

Promoting inclusion and ending discrimination

- ☐ Introduction of legislation to prohibit all forms of discrimination in relation to access to education.
- ☐ Measures to overcome all forms of direct and indirect discrimination impeding access to education, including sensitization of families and communities to the universal right to education.
- ☐ Introduction of policies to address girls' right to education.

- ☐ Introduction of inclusive education, including flexible approaches to timetabling to accommodate working children and agricultural harvests, and support and facilities to accommodate the differing learning needs of children with disabilities.
- ☐ Introduction of legislation and policies to ensure universal access to birth registration.
- ☐ Consultation with local communities to identify the barriers faced and strategies for overcoming them.

QUALITY EDUCATION

Providing a broad, relevant and inclusive curriculum

- ☐ Broad-based curriculum that equips children with numeracy and literacy, as well as a wider range of subjects including science, humanities, sport, the arts and opportunities for play consistent with the right to optimum development.
- ☐ The inclusion of human rights education within an environment that reflects human rights principles and practices.
- ☐ Review of curriculum to eliminate gender, racial and other bias.
- ☐ Bilingual or multilingual education provided to children not familiar with the language of instruction in schools.

Developing rights-based learning and assessment

- ☐ Introduction of child-friendly schools that are rooted in a culture of respect for human rights and have regard to participatory and inclusive teaching methods that take account of the evolving capacities of the child.
- ☐ Measures to promote the active participation of parents and members of the local community at all levels of the school.

- ☐ Provision of the appropriate level of resources to schools – books, equipment, furniture and improved teacher-student ratios.
- ☐ Assessment procedures consistent with respect for the dignity of the child and designed to promote self-esteem and optimum development.

Ensuring adequate training, support and respect for teachers

- ☐ Introduction of initial and in-service training for teachers consistent with working in child-friendly schools.
- ☐ Introduction of measures to protect the rights of teachers – levels of pay, management support, etc.

Introducing child-friendly, safe and healthy learning environments

- ☐ Introduction of minimum health and safety standards in education – including health and safety management and the teaching of health and safety in the curriculum.
- ☐ Number and frequency of inspections of schools to ensure conformity with minimum standards.
- ☐ Every school familiar with requirements on health and safety in respect of buildings, play areas, first aid, child protection systems.
- ☐ Provision of packages of health care delivered through community-based school programmes, including nutrition, screening, health checks, malaria prevention and attention to children affected by HIV/AIDS.

RESPECT FOR RIGHTS IN EDUCATION

Respecting identity

- ☐ Bilingual or multilingual education provided to children not familiar with the language of instruction in schools.
- ☐ Consultations with local communities on measures to ensure respect for religion, culture and language.

Ensuring children's participation

- ☐ Systems for student participation at all levels throughout schools.
- ☐ Involvement of children in development of school policies on issues relating to, for example, non-discrimination, disciplinary codes.
- ☐ Evidence of institutionalized consultation between children, community and minority groups, and ministries of education and other bodies responsible for realizing the right to education.

Protecting integrity

- ☐ Provision of legislation, training and practice to end physical and humiliating punishment of children.
- ☐ Review of schools' disciplinary rules and practices.
- ☐ Introduction of mechanisms for challenging rights violations.
- ☐ Support and training for teachers in ending physical punishment and introducing strategies for non-violent conflict resolution.

APPENDIX V: WORLD PROGRAMME FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION, PLAN OF ACTION 2005–2007

The World Programme for Human Rights Education was proclaimed by the United Nations on 10 December 2004 to advance the implementation of human rights education programmes in all sectors (General Assembly resolution 59/113). It provides a collective framework for action based on human rights education principles agreed on by the international community. Its aims are to promote a common understanding of the basic principles and methodologies, to support existing initiatives, to build on the achievements of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995–2004) and to provide an incentive to continue and expand these achievements – as well as develop new initiatives – through partnership and cooperation at all levels.

A Plan of Action for the First Phase (2005–2007) of the World Programme, which focuses on primary and secondary school systems, was adopted by the General Assembly on 14 July 2005. Developed by a large group of education specialists and human rights practitioners from all parts of the world, the Plan promotes a holistic, rights-based approach to human rights education in the school system. This includes both ‘human rights *through* education’ (ensuring that all the components and processes of education – including curricula, materials, methods and training – are conducive to the learning of human rights) and ‘human rights *in* education’ (ensuring that the human rights of all members of the school community are respected).

Although many factors contribute to the effective integration of this approach in primary and secondary schools, research and experience worldwide have identified five key components for success: (1) educational policies, (2) policy implementation, (3) the learning environment, (4) teaching and learning and (5) education and professional development of school personnel. Practical guidance on how to implement these five components in the school system is provided in an appendix to the Plan of Action.¹²⁴

The Plan of Action proposes four stages for developing a national implementation strategy:

- 1. Analysis of the current situation of human rights education in the school system.**
- 2. Setting of priorities and development of a national implementation strategy.**
- 3. Implementation and monitoring of activities.**
- 4. Evaluation.**

In January 2006, the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the United Nations High Commissioner for Human Rights jointly addressed personal letters to the Ministers of Education in all United Nations Member States. The letters encouraged implementation of the Plan of Action at the national level and asked the Ministers to nominate a national coordinating unit for the World Programme, as well as to inform the Office of the High Commissioner on Human Rights (OHCHR) and UNESCO of the overall initiatives undertaken to implement the plan. A follow-up strategy of regional meetings was initiated by UNESCO Headquarters in partnership with regional offices with the aim of encouraging national authorities to assume an active role in analysing the situation of human rights education in the school system, and to identify and overcome any cultural particularities and constraints Member States may face.

In accordance with the Plan of Action, a United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System was established in 2006 to coordinate international activities supporting the integration of human rights education in national school systems, as well as to ensure UN system-wide support to national implementation strategies. The Committee is composed of UNESCO, OHCHR, the United Nations Children's Fund (UNICEF), the United Nations Development Programme (UNDP), the International Labour Organization (ILO), the Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS), the United Nations Population Fund (UNFPA), the United Nations Refugee Agency (UNHCR), the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) and the World Bank.

The Coordinating Committee met for the second time on 20–21 February 2007 in Geneva. The meeting was intended to analyse opportunities and challenges to

further involve UN agencies at the country level in assisting the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education; to explore approaches/initiatives to further engage Member States in implementing the Plan of Action; to review methods to monitor national progress, based on existing UN mechanisms; and to examine possible cooperation with other inter-agency initiatives related to human rights/education. At the conclusion of the first phase of the World Programme, each country will evaluate its actions and report on these to the Coordinating Committee, which will then prepare a final report for the General Assembly in 2008.

Sources: United Nations, 'Revised draft plan of action for the first phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education', A/59/525/Rev.1, UN General Assembly Fifty-ninth session, 2 March 2005, New York, <www.ohchr.org/english/issues/education/docs/A.59.525.Rev.1.pdf>; United Nations, 'Plan of Action, World Programme for Human Rights Education, First Phase', UNESCO/OHCHR, New York and Geneva, 2006, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>>; and Second Meeting of the United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System, 'Summary Report, Human Rights Education in the Primary and Secondary School Systems, 1st Phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education', Geneva, 20–21 February 2007, <www.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/SummaryofSecondmeeting.pdf>, all accessed 2 July 2007.

APPENDIX VI: PRACTICE STANDARDS IN CHILDREN'S PARTICIPATION

(Quoted with permission from International Save the Children Alliance, *Practice Standards in Children's Participation*, Save the Children UK, London, 2005.)

WHAT ARE PRACTICE STANDARDS?

Practice standards [also known as 'minimum quality standards' or 'key elements'] are statements that describe an expected level of performance. These practice standards state what children and others can expect of Save the Children's practice in child participation. They are designed to apply to all Save the Children's child participation work and represent minimum expectations of the ways in which staff will behave and operate.

These practice standards have been developed through years of experience supporting children's participation at both the local and global levels. This final set of standards is based on feedback and consultations with Save the Children staff, partner organisations and children in various countries and community settings. ... Each standard is accompanied by a set of criteria that can be used as indicators to see whether or not the standard is being met. ...

STANDARD 1: AN ETHICAL APPROACH – TRANSPARENCY, HONESTY AND ACCOUNTABILITY

What

Adult organisations and workers are committed to ethical participatory practice and to the primacy of children's best interests.

Why

There are inevitable imbalances in power and status between adults and children. An ethical approach is needed in order for children's participation to be genuine and meaningful.

How to meet this standard

- Girls and boys are able to freely express their views and opinions and have them treated with respect.
- There is clarity of purpose about children's participation and honesty about its parameters. Children understand how much impact they can have on decision-making and who will make the final decision.
- The roles and responsibilities of all involved (children and adults) are clearly outlined, understood and agreed upon.
- Clear goals and targets are agreed upon with the children concerned.
- Children are provided with, and have access to, relevant information regarding their involvement.
- Children are involved from the earliest possible stage and are able to influence the design and content of participatory processes.
- 'Outside' adults involved in any participatory processes are sensitised to working with children, clear about their role and willing to listen and learn.
- Organisations and workers are accountable to children for the commitments they make.
- Where the process of involvement requires representation from a wider group of children, the selection of representatives will be based on principles of democracy and non-discrimination.
- The barriers and challenges that participating children may have faced in other spheres of their lives are considered and discussed with the children involved to reduce any potential negative impacts from their participation.

STANDARD 2: CHILDREN'S PARTICIPATION IS RELEVANT AND VOLUNTARY

What

Children participate in processes and address issues that affect them – either directly or indirectly – and have the choice as to whether to participate or not.

Why

Children's participation should build on their personal knowledge – the information and insights that children have about their own lives, their communities and the issues that affect them. Recognising their other commitments, children participate on their own terms and for lengths of time chosen by them.

How to meet this standard

- The issues are of real relevance to the children being involved and draw upon their knowledge, skills and abilities.
- Children are involved in setting the criteria for selection and representation for participation.
- Children have time to consider their involvement and processes are established to ensure that they are able to give their personal, informed consent to their participation.
- Children's participation is voluntary and they can withdraw at any time they wish.
- Children are involved in ways, at levels and at a pace appropriate to their capacities and interests.
- Children's other time commitments are respected and accommodated (eg, to home, work and school).
- Ways of working and methods of involvement incorporate, and build on, supportive local structures, knowledge and practice and take into consideration social, economic, cultural and traditional practices.
- Support from key adults in children's lives (eg, parents/guardians, teachers) is gained to ensure wider encouragement and assistance for the participation of girls and boys.

STANDARD 3: A CHILD-FRIENDLY, ENABLING ENVIRONMENT

What

Children experience a safe, welcoming and encouraging environment for their participation.

Why

The quality of children's participation and their ability to benefit from it are strongly influenced by the efforts made to create a positive environment for their participation.

How to implement this standard

- Ways of working build the self-esteem and self-confidence of boys and girls of different ages and abilities so that they feel they are able to contribute and that they have valid experience and views to contribute.
- Methods of involvement are developed in partnership with children so that they reflect their preferred mediums of expression.
- Sufficient time and resources are made available for quality participation and children are properly supported to prepare for their participation.
- Adults (including children's own parents/guardians) are sensitised to understand the value of children's participation and are enabled to play a positive role in supporting it (eg, through awareness-raising, reflection and capacity building).
- Child-friendly meeting places are used where girls and boys feel relaxed, comfortable and have access to the facilities they need. The meeting places must be accessible to children with disabilities.
- Organisational or official procedures are designed/modified to facilitate (rather than intimidate) children and make less experienced boys and girls feel welcome.
- Support is provided where necessary to share information and/or build skills and capacity to enable children, individually and collectively, to participate effectively.
- Children are asked what information they need and accessible information is shared with children in good time, in child-friendly formats and in languages that the children understand, including children with visual or hearing impairments.
- In situations where children meet with different native/first languages, access to written information and professional interpretation is provided that allows for children's full participation in discussions.
- Non-technical language is used in all discussions involving children and/or all jargon or technical terms are clearly explained.

STANDARD 4: EQUALITY OF OPPORTUNITY

What

Child participation work challenges and does not reinforce existing patterns of discrimination and exclusion. It encourages those groups of children who typically suffer discrimination and who are often excluded from activities to be involved in participatory processes.

Why

Children, like adults, are not a homogeneous group and participation provides for equality of opportunity for all, regardless of the child's age, race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status (or those of his or her parents/guardians).

How to implement this standard

- All children have an equal chance to participate and systems are developed to ensure that children are not discriminated against because of age, race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.
- Children's involvement aims to include all rather than a few, this could mean reaching out to children in their local settings rather than inviting representatives to a central point.
- Participatory practice with children is flexible enough to respond to the needs, expectations and situation of different groups of children – and to regularly re-visit these concerns.
- The age range, gender and abilities of children are taken into account in the way participation is organised (eg, in the way information is presented).
- Those working with children are able to facilitate an environment that is non-discriminatory and inclusive.
- No assumptions are made about what different groups of children can and cannot do.
- All children are given an equal opportunity to voice their opinions and have their contributions reflected in any outcomes of a participatory process, including in processes that involve both children and adults.
- If there is a limit to how many children can participate, children themselves select from among their peers those who will represent them in participatory initiatives based on the principles of democracy and inclusion.
- Influential adults are engaged to gain family and community support for the participation of discriminated-against groups.

STANDARD 5: STAFF ARE EFFECTIVE AND CONFIDENT

What

Adult staff and managers involved in supporting/facilitating children's participation are trained and supported to do their jobs to a high standard.

Why

Adult workers can only encourage genuine children's participation effectively and confidently if they have the necessary understandings and skills.

How to implement this standard

- All staff and managers are sensitised to children's participation and understand the organisational commitment to children's participation.
- Staff are provided with appropriate training, tools and other development opportunities in participatory practice to enable them to work effectively and confidently with children of different ages and abilities.
- Staff are properly supported and supervised, and evaluate their participation practice.
- Specific technical skill or expertise (eg, in communication, facilitation, conflict resolution or multi-cultural working) is built up through a combination of recruitment, selection, staff development and practice exchange.
- Relations between individual staff, and between staff and management, model appropriate behaviour, treating each other with respect and honesty.
- Support is provided for managers and staff for whom children's participation represents a significant personal or cultural change, without this being regarded as a problem.
- Staff are able to express any views or anxieties about involving children in the expectation that these will be addressed in a constructive way.

STANDARD 6: PARTICIPATION PROMOTES THE SAFETY AND PROTECTION OF CHILDREN

What

Child protection policies and procedures form an essential part of participatory work with children. *Please note: Save the Children staff should use these practice standards in conjunction with the organisation's child protection policy.*

Why

Organisations have a duty of care to children with whom they work and everything must be done to minimise the risk to children of abuse and exploitation or other negative consequences of their participation.

How to implement this standard

- The protection rights of children are paramount in the way children's participation is planned and organised.
- Children involved in participation work are aware of their right to be safe from abuse and know where to go for help if needed.
- Skilled, knowledgeable staff are delegated to address and coordinate child protection issues during participatory processes.
- Staff organising a participatory process have a child protection strategy that is specific to each process. The strategy must be well communicated and understood by all staff involved in the process.
- Safeguards are in place to minimise risks and prevent abuse (eg, children are adequately supervised and protected at all times; risk assessments are in place for residential activities away from home; children are protected from abuse from other children).
- Staff recognise their legal and ethical obligations and responsibilities (eg, in respect of their own behaviour or what to do if they are told about the inappropriate behaviour of others). A system for reporting critical incidents is in place and understood by all staff.
- Child protection procedures recognise the particular risks faced by some groups of children and the extra barriers they face to obtaining help.
- Careful assessment is made of the risks associated with children's participation in speaking out, campaigning or advocacy. Depending upon the risks identified, steps may be needed to protect children's identity or to provide follow-up measures to give protection (eg, to ensure their safe reintegration into their communities).

- Consent is obtained for the use of all information provided by children and information identified as confidential needs to be safeguarded at all times.
- A formal complaints procedure is set up to allow children involved in participatory activities to make a complaint in confidence about any issue concerning their involvement. Information about the complaints procedure is accessible to children in relevant languages and formats.
- No photographs, videos or digital images of a child can be taken or published without that child's explicit consent for a specific use.
- Unless otherwise agreed, it must not be possible to trace information back to individual/groups of children.
- Responsibilities relating to liability, safety, travel and medical insurance are clearly delegated and effectively planned for.

STANDARD 7: ENSURING FOLLOW-UP AND EVALUATION

What

Respect for children's involvement is indicated by a commitment to provide feedback and/or follow-up and to evaluate the quality and impact of children's participation.

Why

It is important that children understand what has been the outcome from their participation and how their contribution has been used. It is also important that, where appropriate, they are given the opportunity to participate in follow-up processes or activities. As a key stakeholder, children are an integral part of monitoring and evaluation processes.

How to implement this standard

- Children are supported to participate in follow-up and evaluation processes.
- Follow-up and evaluation are addressed during the planning stages, as an integral part of any participation initiative.
- Children are supported and encouraged to share their participatory experiences with peer groups, local communities, organisations and projects with which they may be involved.
- Children are given rapid and clear feedback on the impact of their involvement, the outcome of any decisions, next steps and the value of their involvement.

- Feedback reaches all children involved.
- Children are asked about their satisfaction with the participation process and for their views on ways in which it could be improved.
- The results of monitoring and evaluation are communicated back to the children involved in an accessible and child-friendly way, and their feedback is taken into account in future participation work.
- Mistakes identified through evaluation are acknowledged and commitments given about how lessons learned will be used to improve participatory processes in the future.
- Adults will evaluate how they have translated and implemented children's priorities and recommendations into their policies, strategies and programmes.
- Sustainability of support is discussed with children. Adults will provide clear feedback to children regarding the extent/limit of their commitment to support children's ongoing initiatives and organisations. If ongoing support is not possible, adults will provide children with resources and support to make contact with other agencies who can support them.

ENDNOTES

- ¹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education: Global human rights requirements made simple*, UNESCO Bangkok, Bangkok, 2004.
- ² Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001.
- ³ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999, para. 1.
- ⁴ Ibid.
- ⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 'Regional Overview: Latin America and the Caribbean', prepared for the *EFA Global Monitoring Report 2007*, UNESCO, Paris, 2006, p. 2.
- ⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations — Early childhood care and education*, UNESCO, Paris, 2006; United Nations Children's Fund, *Progress for Children: A World Fit for Children statistical review*, UNICEF, New York, forthcoming, December 2007.
- ⁷ Watkins, Kevin, *The Oxfam Education Report*, Oxfam GB, London, 2000, p. 105.
- ⁸ Santos Pais, Marta, 'The Convention on the Rights of the Child', in Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Institute for Training and Research, and United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting under Six Major International Human Rights Instruments*, United Nations, Geneva, 1997, p. 427.
- ⁹ United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2007: Women and children — The double dividend of gender equality*, UNICEF, New York, 2006, pp. x, 7.
- ¹⁰ United Nations Girls' Education Initiative, 'Girls Too!: Education for all', UNGEI Fact Sheet, 2006, <www.ungei.org>, accessed 28 June 2007.
- ¹¹ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, International Save the Children Alliance, Stockholm, 2005, pp. 16–17.
- ¹² Department for International Development et al., *HIV/AIDS and Education: A strategic approach*, International Institute for Educational Planning/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, May 2003, pp. 18, 20.
- ¹³ Save the Children, *Child Rights Programming: How to apply rights-based approaches to programming*, 2nd ed., Save the Children Sweden, Stockholm, 2005, p. 41.
- ¹⁴ Frankovits, André, *The Human Rights-based Approach and the United Nations System*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 2006, p. 20.
- ¹⁵ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education*, op. cit., p. 49.
- ¹⁶ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001, para. 1.
- ¹⁷ Graham-Brown, Sarah, 'The Role of the Curriculum', Chapter 6, *Education Rights and Minorities*, Minority Rights Group, London, 1994, p. 27.
- ¹⁸ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999, para. 1.

- ¹⁹ Article 26(3) of the Universal Declaration of Human Rights, article 18(4) of the International Covenant on Civil and Political Rights and article 2 of Protocol No.1 to the European Convention on Human Rights.
- ²⁰ Boyden Jo, Birgitta Ling and William Myers, *What Works for Working Children*, Rädda Barnen, Stockholm, and UNICEF International Child Development Centre, Florence, 1998, pp. 9–11.
- ²¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative*, UNESCO Publishing, Paris, 2004, p. 121. CONFEMEN stands for *Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage* (Conference of Education Ministers of French-speaking Countries).
- ²² *Ibid.*, p. 122.
- ²³ United Nations Children's Fund, 'A League Table of Disadvantage in Rich Nations', *Innocenti Report Card No. 4*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, November 2002, p. 7.
- ²⁴ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001, para. 9.
- ²⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education*, UNESCO, Paris, 2006, p. 12.
- ²⁶ Save the Children, 'What's the Difference? The impact of early childhood development programs', Save the Children, Kathmandu, 2003, pp. 21, 32.
- ²⁷ Hodgkin, Rachel, and Peter Newell, *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*, United Nations Children's Fund, New York, 2002, p. 379.
- ²⁸ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999, para. 50.
- ²⁹ *Ibid.*
- ³⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Convention against Discrimination in Education, 14 December 1960, articles 3, 4.
- ³¹ United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, pp. 71, 84, 87.
- ³² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative*, UNESCO Publishing, Paris, 2004, p. 28.
- ³³ Thomas Hammarberg, former vice-chair of the Committee on the Rights of the Child, quoted in Centre for Studies on Inclusive Education, 'Inclusive Education: A framework for change – National and international perspectives', CSIE, Bristol, 1997, p. 6.
- ³⁴ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001, para. 2.
- ³⁵ *Ibid.*, para. 9.
- ³⁶ *Ibid.*, para. 8.
- ³⁷ *Ibid.*, para. 12.
- ³⁸ Hodgkin and Newell, *op. cit.*, p. 159.
- ³⁹ Lansdown, Gerison, *Betrayal of Trust: An overview of Save the Children's findings on children's experience of physical and humiliating punishment, child sexual abuse and violence when in conflict with the law*, Save the Children, Stockholm, 2006, pp. 33–34.

- ⁴⁰ Save the Children, *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Making it happen*, International Save the Children Alliance, 2005, p. 40.
- ⁴¹ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999, paras. 43, 44, 50.
- ⁴² Santos Pais, Marta, *op. cit.*, pp. 419–423.
- ⁴³ Committee on Social, Economic and Cultural Rights, 'General Comment No. 3', 14/12/90, 1990, para. 10; Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 5', CRC/GC/2003/527, November 2003, para. 8.
- ⁴⁴ Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'Substantive Issues Arising in the Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights', E/C.12/2001/15, December 2001, para. 12.
- ⁴⁵ Virtue John, 'Evaluation of the Role of UNICEF on Education Sector Wide Approaches in Eastern and Southern Africa: Business as usual or making a difference...?', study commissioned by UNICEF, Eastern and Southern Africa Regional Office, November 2005, p. 1.
- ⁴⁶ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-based Education*, *op. cit.*, p. 29.
- ⁴⁷ Development Assistance Committee/Organisation for Economic Co-operation and Development, *Gender Equality in Sector Wide Approaches: A reference guide*, OECD, Paris, 2002, pp. 3–4.
- ⁴⁸ Fast Track Initiative, *Education for All – Fast Track Initiative: Framework*, World Bank, Washington, D.C., 2004, annex 1, p. 15.
- ⁴⁹ Hodgkin and Newell, *op. cit.*, p. 51.
- ⁵⁰ International Save the Children Alliance Europe Group, *Children, Economics and the EU: Towards child friendly policies*, Save the Children, Stockholm, 2000, p. 18.
- ⁵¹ Furniss, Elaine, *Assessing Learning Achievement*, United Nations Children's Fund, New York, 2003, p. 2.
- ⁵² Save the Children, *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*, Save the Children Sweden, Stockholm, 2004, p. 10.
- ⁵³ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001, para. 23.
- ⁵⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2002: Is the world on track?*, UNESCO, Paris, 2002, p. 106.
- ⁵⁵ Melchiorre Angela, *At What age?...are school children employed, married and taken to court?*, 2nd ed., Right to Education Project, Lund, 2004, p. 5.
- ⁵⁶ United Nations, 'Programme of Action of the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance', 2001, A/CONF.189/12, para. 122.
- ⁵⁷ Hodgkin and Newell, *op. cit.*, p. 281.
- ⁵⁸ Commission on Human Rights, 'Report of the Special Rapporteur, Katarina Tomaševski, submitted pursuant to resolution 2002/23', E/CN.4/2003/913, December 2002, para. 23.
- ⁵⁹ Sakurai, Riho, 'Child Labour and Education', background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2007*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006, p. 28.

- ⁶⁰ Melchiorre, op. cit., p. 5.
- ⁶¹ United Nations Convention on the Rights of the Child, article 32; and International Labour Organization Convention 182.
- ⁶² United Nations Children's Fund, *The 'Rights' Start to Life: A statistical analysis of birth registration*, UNICEF, New York, 2005, pp. 3–4.
- ⁶³ United Nations Children's Fund, 'Factsheet: Birth registration', UNICEF, <www.unicef.org/newsline/2003/03fsbirthregistration.htm>, accessed 29 June 2007.
- ⁶⁴ For detailed information on action to end physical punishment, see Harper, Kate, et al., *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for Action*, Save the Children Sweden/International Save the Children Alliance, Stockholm, 2005.
- ⁶⁵ Pinheiro, Paulo Sérgio, *The World Report on Violence Against Children*, Report by the Independent Expert for the United Nations Secretary-General's Study on Violence against Children, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, United Nations Children's Fund and the World Health Organization. Geneva, 2006, pp. 18, 21.
- ⁶⁶ Ibid., pp. 109–170.
- ⁶⁷ United Nations Children's Fund, 'What's so special about UNICEF's approach to early childhood?', UNICEF, New York, (date not given), <www.unicef.org/earlychildhood/index_integratedapproach.html>, accessed 29 June 2007.
- ⁶⁸ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 7: Implementing child rights in early childhood', CRC/C/GC7, 2005, para. 22.
- ⁶⁹ Lansdown, Gerison, *Disabled Children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, London, 2003, online at <www.daa.org.uk/RDC%20Nepal.htm>, accessed 10 July 2007.
- ⁷⁰ United Nations Children's Fund, 'Children as Community Researchers', UNICEF, last revised March 2001, p. 30, online at <www.unicef.org/teachers/researchers/>, accessed 29 June 2007.
- ⁷¹ United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, p. 87.
- ⁷² For more details on community learning centres, see UNESCO Bangkok, <www.unescobkk.org/index.php?id=220/index.htm>, accessed 29 June 2007.
- ⁷³ See, for example, Pigozzi, Mary Joy, 'Education for Emergencies and for Reconstruction: A developmental approach', United Nations Children's Fund, New York, 1999; and United Nations Children's Fund, 'Building Back Better: A 12-month update on UNICEF's work to rebuild children's lives and restore hope since the tsunami', UNICEF, New York, December 2005, <www.unicef.org/publications/files/TSUNAMI_eBOOK.pdf> (available only electronically), accessed 29 June 2007.
- ⁷⁴ For more information on the Inter-Agency Network for Education in Emergencies, see <www.ineesite.org>.
- ⁷⁵ Frankovits, op. cit., pp. 50–51.
- ⁷⁶ Commission on Human Rights, 'Progress report of the Special Rapporteur on the right to education, Katarina Tomaševski, submitted in accordance with resolution 1999/25, E/CN.4/2000/6, 1 February 2000, paras. 45–55.
- ⁷⁷ World Bank, 'School Fees: A roadblock to Education for All', *Education Notes*, World Bank, Washington, D.C., August 2004, p. 2, <www1.worldbank.org/education/pdf/EdNotes_Userfee_3.pdf>, accessed 29 June 2007.

- ⁷⁸ Kattan, Raja Bentaouet, 'Implementation of Free Basic Education Policy', *Education Working Paper Series No. 7*, World Bank, Washington, D.C., December 2006, pp. 21–22.
- ⁷⁹ Ibid., pp. 34–37.
- ⁸⁰ Ibid., pp. 45–54.
- ⁸¹ Save the Children, HelpAge International and Institute of Development Studies, 'Making Cash Count: Lessons from cash transfer schemes in east and southern Africa for supporting the most vulnerable children and households', Save the Children, HelpAge International and IDS, 2005, p. 38.
- ⁸² Meng, Xin, and Jim Ryan, 'Does a Food for Education Program Affect School Outcomes? The Bangladesh case', IZA Discussion Paper 2557, January 2007, p. 8, <<http://ssrn.com/abstract=958723>> accessed 11 July 2007.
- ⁸³ Gertler, Paul, 'The Impact of Conditional Cash Transfers on Human Development Outcomes: A review of the evidence from PROGRESA in Mexico and some implications for South and southern Africa', Southern African Regional Poverty Network, 2005, p. 2.
- ⁸⁴ Ibid.
- ⁸⁵ United Nations Convention on the Rights of the Child, article 32.
- ⁸⁶ Bicego, George, Shea Rutstein, and Kiersten Johnson, 'Dimensions of the Emerging Orphan Crisis in Sub-Saharan Africa', *Social Science and Medicine*, vol. 56, no. 6, March, 2003, cited in United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division, *The Impact of AIDS*, United Nations, New York, 2004, p. 72.
- ⁸⁷ Tomaševski, Katerina, *Human Rights in Education as Prerequisite for Human Rights Education*, Right to Education Primers No. 4, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency, Stockholm, 2001.
- ⁸⁸ Committee on the Rights of the Child, 'General Comment No. 1: The aims of education, article 29 (1) (2001)', CRC/GC/2001/1, 2001, para. 9.
- ⁸⁹ Tomaševski, Katarina, *Manual on Rights-Based Education*, op. cit., p. 27.
- ⁹⁰ Lansdown Gerison, *The Evolving Capacities of the Child*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2005, p. ix.
- ⁹¹ This has consistently been found in evaluations of individual initiatives. See, for example, United States Department of Education Office of Safe and Drug-Free Schools, 'Peer Mentoring and Academic Success', *Mentoring Fact Sheet No. 7*, December 2005.
- ⁹² See <www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Understanding_needs.pdf>.
- ⁹³ International Labour Organization/United Nations Economic, Social and Cultural Organization, 'Recommendation Concerning the Status of Teachers', adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, Paris, 5 October 1966.
- ⁹⁴ Chaudhury, Nazmul, et al., 'Missing in Action: Teacher and health worker absence in developing countries', *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, no. 1, 2006, pp. 91–116.
- ⁹⁵ Wright, Cream, 'The Third Wave: When schools must be for much more than learning and teaching', *UNGEI Forum*, vol. 6, no. 1, March 2006, p. 16.
- ⁹⁶ United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, p. 78.

- ⁹⁷ United Nations, 'Plan of Action, World Programme for Human Rights Education, First Phase', Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Geneva, and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, para. 18, pp. 18–19.
- ⁹⁸ Seel, Amanda, 'Progress on EFA in Laos', paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2003/4: The leap to equality*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2004/ED/EFA/MRT/PI/67, 2003, pp. 1, 5.
- ⁹⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Education in a Multilingual World*, Education Position Paper, UNESCO, Paris, 2003, p. 7.
- ¹⁰⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*, UNESCO, Paris, 2005, p. 216.
- ¹⁰¹ Dutcher, Nadine, *Expanding Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, 2nd ed., Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 2004, pp. 11, 27.
- ¹⁰² United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 2004: Girls, education and development*, UNICEF, New York, 2003, p. 85.
- ¹⁰³ Article 24(3).
- ¹⁰⁴ Convention on the Rights of the Child, article 30; Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 'General Comment No. 13: The right to education (article 13)', E/C.12/1999/10, December 1999, paras. 28, 29, 30; Convention against Discrimination in Education, article 5(c).
- ¹⁰⁵ See United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, 'Guidelines on Intercultural Education', UNESCO, Paris, 2006, which takes into consideration the main standard-setting instruments that deal with this issue.
- ¹⁰⁶ United Nations, 'Committee on the Rights of the Child, Forty-fourth session, Summary record of the 1219th meeting: Third periodic report of Chile (continued)', CRC/C/SR.1219, 20 February 2007.
- ¹⁰⁷ Pinheiro, op. cit., p. 116.
- ¹⁰⁸ Harper, Kate, et al., *Ending Physical and Humiliating Punishment of Children: Manual for action*, Save the Children, 2005, pp. 44–91.
- ¹⁰⁹ UNESCO Culture of Peace Programme, 'Guidelines for a Plan of Action for the UNESCO Interregional Project for a Culture of Peace and Non-Violence in Educational Institutions', International Forum on Education for Non-Violence, Sintra, Portugal, 22 May 1996.
- ¹¹⁰ Pinheiro, op. cit., pp. 153–156.
- ¹¹¹ United Nations Children's Fund, 'Strategies for Girls' Education', UNICEF, New York, May 2004, pp. 5–6.
- ¹¹² Wright, Cream, 'HRBAP in Education: Global perspectives, challenges and options', draft paper for Second UNICEF Global Consultation on Human Rights-Based Approaches to Programming, Quito, September 2003, p. 8.
- ¹¹³ The right of adults to education should not simply be defined as an instrumental goal for the furtherance of children's education, but this wider entitlement is outside the remit of this framework.
- ¹¹⁴ International Labour Organization/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 'Recommendation Concerning the Status of Teachers', adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, Paris, 5 October 1966, Section VIII.

- ¹¹⁵ United Nations Children's Fund, *The State of the World's Children 1999: Education*, UNICEF, New York, 1998, p. 37.
- ¹¹⁶ Lansdown, Gerison, 'Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making', *Innocenti Insight No. 6*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence, 2001, p. 26.
- ¹¹⁷ *Ibid.*, p. 5.
- ¹¹⁸ Bissell, Susan L., 'Earning and Learning: Tensions and compatibility', in Burns H. Weston, ed., *Child Labor and Human Rights: Making children matter*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, CO, 2005, p. 389.
- ¹¹⁹ High Level Forum on Joint Progress Toward Enhanced Aid Effectiveness, 'Paris Declaration on Aid Effectiveness: Ownership, harmonisation, alignment, results and mutual accountability', Paris, 2005.
- ¹²⁰ Organisation for Economic Co-operation and Development/Development Co-operation Directorate, *Integrating Human Rights into Development: Donor approaches, experiences and challenges*, The Development Dimension series, OECD, Paris, June 2006, pp. 69–89.
- ¹²¹ United Nations Children's Fund, 'Thematic Report on Girls' Education: Analysis of issues, challenges and achievements in 2004', UNICEF, New York, July 2005, p. 31.
- ¹²² High Level Forum on Joint Progress Toward Enhanced Aid Effectiveness, 'Paris Declaration on Aid Effectiveness: Ownership, harmonisation, alignment, results and mutual accountability', Paris, 2005, para. 3(v).
- ¹²³ Attachment 1, Report by 'The Second Interagency Workshop on Implementing a Human Rights-based Approach in the Context of UN Reform', Stamford, USA, 5–7 May 2003.
- ¹²⁴ See 'Plan of Action, World Programme for Human Rights Education, First Phase', pp. 37–51, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf>>.

The goal of a human rights-based approach to education is to assure every child a quality education that respects and promotes her or his right to dignity and optimum development. This publication provides a comprehensive framework of strategies and actions necessary to translate children's right to education and rights within education into legislation, policies and programmes for the attainment of Education for All.

United Nations Children's Fund
3 United Nations Plaza
New York, NY 10017, USA
pubdoc@unicef.org
www.unicef.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
bpi@unesco.org
www.unesco.org

© United Nations Children's Fund (UNICEF)/
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
ISBN: 978-92-806-4188-2
Sales no.: E.08.XX.2
Price: \$20.00

September 2007

CLT.2002/WS/9

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL



2002

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

A Conferência Geral,

Reafirmando seu compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966 relativos respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais,

Recordando que o Preâmbulo da Constituição da UNESCO afirma “(...) que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua”,

Recordando também seu Artigo primeiro, que designa à UNESCO, entre outros objetivos, o de recomendar “os acordos internacionais que se façam necessários para facilitar a livre circulação das idéias por meio da palavra e da imagem”,

Referindo-se às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais que figuram nos instrumentos internacionais promulgados pela UNESCO[1],

Reafirmando que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças[2],

Constatando que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber,

Afirmando que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais,

Aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais,

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações,

Consciente do mandato específico confiado à UNESCO, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas,

Proclama os seguintes princípios e adota a presente Declaração:

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão,

o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE

Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Artigo 8 – Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais

Frente às mudanças econômicas e tecnológicas atuais, que abrem vastas perspectivas para a criação e a inovação, deve-se prestar uma particular atenção à diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, assim como ao caráter específico dos bens e serviços culturais que, na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais.

Artigo 9 – As políticas culturais, catalisadoras da criatividade

As políticas culturais, enquanto assegurem a livre circulação das idéias e das obras, devem criar condições propícias para a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, por meio de indústrias culturais que disponham de meios para desenvolver-se nos planos local e mundial. Cada Estado deve, respeitando suas obrigações internacionais, definir sua política cultural e aplicá-la, utilizando-se dos meios de ação que julgue mais adequados, seja na forma de apoios concretos ou de marcos reguladores apropriados.

DIVERSIDADE CULTURAL E SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial

Ante os desequilíbrios atualmente produzidos no fluxo e no intercâmbio de bens culturais em escala mundial, é necessário reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais destinadas a permitir que todos os países, em particular os países em desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional.

Artigo 11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil

As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil.

Artigo 12 – A função da UNESCO

A UNESCO, por virtude de seu mandato e de suas funções, tem a responsabilidade de:

a) promover a incorporação dos princípios enunciados na presente Declaração nas estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais;

b) servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não-governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural;

c) dar seguimento a suas atividades normativas, de sensibilização e de desenvolvimento de capacidades nos âmbitos relacionados com a presente Declaração dentro de suas esferas de competência;

d) facilitar a aplicação do Plano de Ação, cujas linhas gerais se encontram apenas à presente Declaração.

LINHAS GERAIS DE UM PLANO DE AÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Os Estados Membros se comprometem a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural e fomentar sua aplicação efetiva, cooperando, em particular, com vistas à realização dos seguintes objetivos:

1. Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural, especialmente os que se referem a seus vínculos com o desenvolvimento e a sua influência na formulação de políticas, em escala tanto nacional como internacional; Aprofundar, em particular, a reflexão sobre a conveniência de elaborar um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural.
2. Avançar na definição dos princípios, normas e práticas nos planos nacional e internacional, assim como dos meios de sensibilização e das formas de cooperação mais propícios à salvaguarda e à promoção da diversidade cultural.
3. Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.
4. Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.
5. Salvaguardar o patrimônio lingüístico da humanidade e apoiar a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas.
6. Fomentar a diversidade lingüística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.
7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.
8. Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.
9. Fomentar a "alfabetização digital" e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas, ao mesmo tempo, disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos.
10. Promover a diversidade lingüística no ciberespaço e fomentar o acesso gratuito e universal, por meio das redes mundiais, a todas as informações pertencentes ao domínio público.
11. Lutar contra o hiato digital - em estreita cooperação com os organismos competentes do sistema das Nações Unidas - favorecendo o acesso dos países em desenvolvimento às novas tecnologias, ajudando-os a dominar as tecnologias da informação e facilitando a circulação eletrônica dos produtos culturais endógenos e o acesso de tais países aos recursos digitais de ordem educativa, cultural e científica, disponíveis em escala mundial.
12. Estimular a produção, a salvaguarda e a difusão de conteúdos diversificados nos meios de comunicação e nas redes mundiais de informação e, para tanto, promover o papel dos serviços públicos de radiodifusão e de televisão na elaboração de produções audiovisuais de qualidade,

favorecendo, particularmente, o estabelecimento de mecanismos de cooperação que facilitem a difusão das mesmas.

13. Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais.

14. Respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais, especialmente os das populações autóctones; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais.

15. Apoiar a mobilidade de criadores, artistas, pesquisadores, cientistas e intelectuais e o desenvolvimento de programas e associações internacionais de pesquisa, procurando, ao mesmo tempo, preservar e aumentar a capacidade criativa dos países em desenvolvimento e em transição.

16. Garantir a proteção dos direitos de autor e dos direitos conexos, de modo a fomentar o desenvolvimento da criatividade contemporânea e uma remuneração justa do trabalho criativo, defendendo, ao mesmo tempo, o direito público de acesso à cultura, conforme o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos.

17. Ajudar a criação ou a consolidação de indústrias culturais nos países em desenvolvimento e nos países em transição e, com este propósito, cooperar para desenvolvimento das infra-estruturas e das capacidades necessárias, apoiar a criação de mercados locais viáveis e facilitar o acesso dos bens culturais desses países ao mercado mundial e às redes de distribuição internacionais.

18. Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado.

19. Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.

20. Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado pode aportar à valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado.

Os Estados Membros recomendam ao Diretor Geral que, ao executar os programas da UNESCO, leve em consideração os objetivos enunciados no presente Plano de Ação e que o comunique aos organismos do sistema das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais e não-governamentais interessadas, de modo a reforçar a sinergia das medidas que sejam adotadas em favor da diversidade cultural.

[1] Entre os quais figuram, em particular, o acordo de Florença de 1950 e seu Protocolo de Nairobi de 1976, a Convenção Universal sobre Direitos de Autor, de 1952, a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, a Convenção sobre as Medidas que Devem Adotar-se para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais, de 1970, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, de 1978, a Recomendação relativa à condição do Artista, de 1980 e a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989.

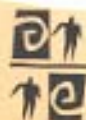
[2] Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).



Educação para Todos:

O Compromisso de Dakar

Texto adotado pelo
Fórum Mundial de Educação
Dakar, Senegal-26 a 28 de abril de 2000
Em anexo o Marco Regional
de Ação de Santo Domingo



Ação Educativa



CONSED

Presidente: Éfrem Aguiar Maranhão

Vice-Presidente: Rachel Figueireido Alessandri

UNESCO

Representante no Brasil: Jorge Werthein

AÇÃO EDUCATIVA

Presidente: Marília Pontes Sposito

Secretário Executivo: Sérgio Haddad

Coordenação Editorial

Marília Miranda Lindinger - CONSED

Célio da Cunha - UNESCO

Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira

Revisão: Reinaldo Lima Reis

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Educação para Todos : o compromisso de Dakar: –
Brasília : UNESCO, CONSED,
Ação Educativa, 2001. 70p.

ISBN 85-87-853-25-2

Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação.Dakar,
Senegal-26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação
de Santo Domingo. Jan. 2001.

I. Educação II. UNESCO III. Título

CDD 370., 2001 UNESCO

© 2001 UNESCO

Sumário

Apresentação	5
Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos	7
Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar	13
Anexo: Educação para Todos nas Américas – Marco de Ação Regional	29

Apresentação

Decorridos dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990, oportunidade em que os países assumiram importantes compromissos com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, a UNESCO promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de "educar todos os cidadãos de todas as sociedades".

Este processo compreendeu primeiramente a avaliação feita em cada país, seguida no continente por uma conferência preparatória (Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, República Dominicana, fevereiro de 2000) e, finalmente, pela convocação do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000.

As conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo e as do Fórum Mundial de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Por sua relevância social e pública estabeleceu-se a parceria entre a UNESCO Brasil, o CONSED e a Ação Educativa para a edição em língua portuguesa de ambos os documentos/compromissos, com o objetivo de torná-los acessíveis a um número maior de pessoas e instituições públicas e privadas que nas diferentes instâncias da federação brasileira possuem responsabilidades no campo da educação básica.

A Declaração Mundial de Educação para Todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade.

Na década de vigência da Declaração Mundial, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo no plano quantitativo. No entanto,

muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil de modo a assegurar que a questão educacional brasileira seja encarada como problema e como desafio de âmbito nacional.

Esta postura se torna tanto mais necessária ante os enormes desafios que estão à vista nesse início de novo século. Se, por um lado, reconhece-se os progressos alcançados na expansão do ensino fundamental e médio, por outro incomoda a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza. Nesse quadro, destaca-se também o problema da educação infantil devido à sua importância para todo o desempenho escolar subsequente. Permeando esses desafios, sobressai o maior de todos, que é o da qualidade do ensino, que não pode continuar a ser privilégio de poucos.

A discussão do Marco de Ação de Dakar, documento de compromissos assumidos pelos países-membros da UNESCO, representa uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional brasileira com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. Além disso, a feliz coincidência do compromisso de Dakar com a aprovação do Plano Nacional de Educação que estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, oferece a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época.

Éfrem Maranhão
Presidente do CONSED

Sérgio Haddad
Secretário Executivo da Ação Educativa

Jorge Wertheim
Representante da UNESCO no Brasil

O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos:

Cumprindo nossos
Compromissos Coletivos*

Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

1. Reunidos em Dakar em abril de 2000, nós, participantes do Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

2. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

3. Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender; a fazer; a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade.

4. Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial para a Infância (1990); na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994); na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995); na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995); no Encontro Intermediário do Fórum

Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996); na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997); e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados.

5. A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão.

6. A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

7. Comprometemo-nos a atingir os seguintes objetivos:

1. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis

e em maior desvantagem;

II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

8. Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, comprometemo-nos a:

I. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;

II. promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;

III. assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;

IV. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas;

V. satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;

VI. implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;

VII. implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS;

VIII. criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;

IX. melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;

X. angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT;

XI. monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, nacional e regional;

XII. fortalecer os mecanismos existentes para a aceleração do progresso à obtenção da Educação para Todos.

9. Baseando-se na evidência acumulada durante as avaliações de EPT nacionais e regionais e em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Esses planos devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento e devem ser elaborados através de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não-governamentais (ONGs) e a sociedade civil. Os planos irão abordar problemas relacionados com o subfinanciamento crônico da educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias que reflitam um compromisso em alcançar os objetivos e as metas de EPT o mais cedo possível, no máximo até 2015. Também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero. Os planos darão forma e conteúdo aos objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e aos compromissos estabelecidos durante as sucessivas conferências internacionais dos anos 90. Atividades regionais de apoio às estratégias nacionais deverão estar baseadas no fortalecimento das organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais.

10. Vontade política e uma liderança nacional mais forte são necessárias à implementação efetiva e bem sucedida dos planos nacionais em cada um dos países. No entanto a vontade política precisa sustentar-se em recursos. A comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos dentro de um prazo aceitável. Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado. Afirmamos que nenhum país seriamente comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar esse objetivo por falta de recursos.

11. A comunidade internacional dará andamento a esse compromisso coletivo, desenvolvendo imediatamente uma iniciativa global com vistas a desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais. As opções que serão consideradas nessa iniciativa seguem abaixo:

- (i) aumentar o financiamento externo para a educação básica;
- (ii) assegurar prognóstico confiável no fluxo do auxílio externo;
- (iii) facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores;
- (iv) fortalecer abordagens setoriais;
- (v) providenciar alívio e/ou cancelamento da dívida em tempo mais curto e de forma mais ampla para reduzir a pobreza, e com forte compromisso na educação básica;
- (vi) realizar um monitoramento mais efetivo e regular do progresso em atingir metas e objetivos de EPT, incluindo avaliações periódicas.

12. Já há evidência em muitos países do que pode ser feito por meio de estratégias nacionais fortes, apoiadas em uma cooperação efetiva de desenvolvimento. O progresso dessas estratégias pode – e deve – ser acelerado por um maior apoio internacional. Ao mesmo tempo, aos países com estratégias menos desenvolvidas – entre eles os países afetados por conflitos, os que estão em transição e os países recém-saídos de crise – deve ser dado o apoio necessário para atingirem um progresso mais rápido na Educação para Todos.

13. Fortaleceremos os mecanismos internacionais e regionais para que expressem claramente esses compromissos e asseguraremos que o Marco de Ação de Dakar esteja na agenda de todas as organizações internacionais e regionais, todos os corpos legislativos nacionais e todos os fóruns locais responsáveis por decisões.

14. A Avaliação de EPT no Ano de 2000 realça que o desafio maior da Educação para Todos está na África subsaariana, no sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos. Nesse sentido, embora nenhum país que tenha necessidade deva ser excluído do auxílio internacional, a prioridade deve ser dada a essas regiões e países. Os países em conflito ou em fase de reconstrução também devem receber atenção especial na construção de seus sistemas educacionais para atenderem às necessidades de todos os educandos.

15. A implementação dos objetivos e estratégias previamente descritas vai requerer a dinamização imediata de mecanismos nacionais, regionais e internacionais. Para que sejam mais efetivos, esses mecanismos serão participativos e, onde for possível, irão fortalecer o que já existe. Incluirão representantes de todos os participantes e parceiros e irão operar de forma transparente e responsável. Responderão de forma compreensiva à palavra e ao espírito da Declaração de Jomtien e a este Marco de Ação de Dakar. As funções desses mecanismos incluirão, em níveis variados, defesa de direitos, mobilização de recursos, monitoramento, geração e disseminação de conhecimentos sobre Educação para Todos.

16. O cerne da atividade de Educação para Todos está no âmbito dos países. Fóruns nacionais de Educação para Todos serão fortalecidos ou estabelecidos para apoiar os resultados a serem alcançados. Todos os ministérios relevantes e as organizações nacionais da sociedade civil serão sistematicamente representadas nesses Fóruns. Estes devem ser transparentes e democráticos e devem constituir um marco de implementação no âmbito regional. Os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002. Para aqueles países com desafios significativos, tais como crises complexas ou desastres naturais, apoio técnico especial será providenciado pela comunidade internacional. Cada Plano Nacional de Educação para Todos:

- (i) será desenvolvido sob a liderança governamental, consultando direta e sistematicamente a sociedade civil nacional;
- (ii) atrairá apoio coordenado de todos os parceiros de desenvolvimento;
- (iii) especificará reformas referentes aos seis objetivos de Educação para Todos;
- (iv) estabelecerá um marco financeiro sustentável;
- (v) será orientado para a ação e especificará prazos;
- (vi) incluirá indicadores de desempenho de médio prazo; e
- (vii) atingirá uma sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano, pela sua inclusão no planejamento e no processo de implementação do marco de desenvolvimento nacional.

17. Onde tais processos e um plano confiável estiverem em andamento, membros parceiros da comunidade internacional se comprometem a trabalhar de forma consistente, coordenada e coerente. Cada parceiro contribuirá por intermédio dos Planos EPT Nacionais, de acordo com sua relativa competência para assegurar que as lacunas de recursos sejam adequadamente preenchidas.

18. As atividades regionais de suporte aos esforços nacionais terão suas bases nas organizações regionais e sub-regionais, redes e iniciativas já existentes, as quais serão fortalecidas quando for necessário. As regiões e sub-regiões decidirão qual rede de Educação para Todos exercerá liderança e se transformará no Fórum da região ou sub-região com um mandato explícito de Educação para Todos. É essencial o envolvimento sistemático e a coordenação com toda a sociedade civil relevante e com outras organizações regionais e sub-regionais. Esses fóruns regionais e sub-regionais de Educação para Todos se articularão organicamente com os fóruns nacionais e a eles prestarão contas. Suas funções serão: coordenação com todas as redes relevantes; estabelecimento e monitoramento das metas regionais/sub-regionais; promover uma política de sensibilização; diálogo sobre políticas; promoção de parcerias e de cooperação técnica; compartilhamento de casos exemplares e de lições aprendidas; monitoramento e relato para uma prestação de contas responsável; e promoção da mobilização de recursos. Apoio regional e internacional será disponibilizado para fortalecer os fóruns regionais e sub-regionais e as competências relevantes para se alcançar a Educação para Todos, especialmente na África e no sul da Ásia.

19. A UNESCO continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros de Educação para Todos e a manter seu ímpeto de colaboração. Nesse sentido, o Diretor-Geral da UNESCO promoverá anualmente a reunião de um pequeno grupo flexível de alto nível. Este servirá de alavanca para o compromisso político e a mobilização de recursos técnicos e financeiros. Recebendo informações de monitoramento dos institutos da UNESCO (IIEP, IBE, UIE) e, especialmente do Instituto de Estatísticas e dos fóruns regionais e sub-regionais, também terá oportunidade de cobrar responsabilidade da comunidade global pelos compromissos assumidos em Dakar. Será composto de líderes do mais alto nível de governos e da sociedade civil de países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como das agências de desenvolvimento.

20. A UNESCO servirá de Secretaria. O foco de seu programa educacional será adaptado a fim de colocar os resultados e as prioridades de Dakar no centro de seu trabalho. Isso envolverá o estabelecimento de grupos de trabalho para cada um dos seis objetivos estabelecidos em Dakar. A Secretaria trabalhará próxima a outras organizações e pode incluir pessoas por elas cedidas.

21. Alcançar a Educação para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de US\$ 8 bilhões por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, entre os quais o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações.

28 de abril de 2000.
Dakar, Senegal

O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos:

Anotações sobre o
Marco de Ação de Dakar

Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar

1. INTRODUÇÃO

1. O Marco de Ação de Dakar é uma reafirmação da visão estabelecida há uma década atrás na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien. Expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar uma estratégia bem fundamentada para garantir que as necessidades básicas de ensino de toda criança, jovem e adulto sejam satisfeitas dentro de uma geração e mantidas a partir de então.

2. O Fórum Mundial de Educação de Dakar forneceu a oportunidade de avaliar os avanços, as lições e as deficiências da última década. A Avaliação no Ano de 2000 da EPT representa um esforço inaudito para inventariar o estado da educação fundamental no mundo. Ela inclui as avaliações nacionais dos programas realizados desde Jomtien em 183 países, os problemas encontrados e as recomendações para a ação futura. Os relatórios de síntese sumarizam as principais conclusões dessas avaliações por região. Além disso, foram levados a cabo catorze estudos temáticos especiais, realizadas pesquisas sobre a qualidade do desempenho da aprendizagem em mais de 30 países, e preparadas uma coletânea e uma síntese abrangentes de estudos de caso sobre o envolvimento de ONGs na educação.

3. A Avaliação constitui rico repertório de informações e análises. Cinco conferências regionais de EPT (África subsaariana, Joanesburgo; Ásia e Pacífico, Bangkok; Países Árabes e África do Norte, Cairo; Américas e Caribe, Santo Domingo; Europa e América do Norte, Varsóvia) e uma conferência dos 9 países mais populosos (Recife) discutiram e traduziram os resultados da Avaliação e marcos de ação regionais que constituem parte integrante deste documento e corroboram o Marco de Ação de Dakar.

4. A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na

outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus pontos e princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente para o ensino; e o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente, a realidade tem ficado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa deficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para se alcançar a Educação para Todos. Contudo, eles podem e devem ser superados.

5. A Avaliação mostra que algum progresso tem sido alcançado, o que prova que a Educação para Todos constitui meta realista e atingível. Mas é preciso que se reconheça com toda a franqueza que o progresso tem sido desigual e extremamente lento. No início do novo milênio, a Avaliação do Ano de 2000 da EPT mostra o seguinte:

- (i) dos mais de 800 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos de terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária;
- (ii) perto de 113 milhões de crianças, 60% das quais são meninas, não têm acesso à escola primária;
- (iii) pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, a maioria de mulheres.

6. Esses números representam uma afronta à dignidade humana e uma negação do direito à educação. Mantêm-se como os maiores obstáculos à eliminação da pobreza e à consecução de um desenvolvimento sustentável, e são evidentemente inaceitáveis.

7. O Marco de Ação de Dakar fixa seis metas principais da EPT e propõe doze estratégias fundamentais com base na experiência da década passada e do contexto global em mudança. Incluem-se aí as metas internacionais de desenvolvimento relativas à educação com as quais os governos nacionais e a comunidade internacional já estão comprometidos.

8. Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam a suas necessidades, sejam equitativos e levem em conta os gêneros. Essas oportunidades não devem excluir nem discriminar. Uma vez que o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais, na medida em que assegurem um aprendizado de boa qualidade e confirmem status equivalente.

9. O direito à educação impõe aos Estados a obrigação de garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade. Os sistemas de educação do futuro, por mais diversos que possam ser, precisarão ser transparentes e responsáveis no que se refere ao modo como são geridos, administrados e financiados. O papel indispensável do Estado na educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade. A Educação para Todos implica o envolvimento e o compromisso de todos com a educação.

II. AVANÇOS E DESAFIOS

Avanços e lições

10. A Avaliação do Ano de 2000 da EPT levada a cabo em níveis regional, nacional e global, mostra que houve progresso durante a última década na direção da visão que se refletiu na Declaração de Jomtien.

11. Em âmbito mundial, a matrícula na escola primária aumentou cerca de 82 milhões de alunos desde 1990, com 44 milhões de meninas a mais na escola em 1998 do que em 1990 – dados esses que, mais do que qualquer outro, simbolizam os esforços sérios de muitos países para avançar enfrentando graves pressões econômicas e contínuo e rápido crescimento populacional. No final da

década de 1990, os países em desenvolvimento como um todo haviam atingido um aumento de 80% das taxas líquidas de matrícula. As taxas de repetência e de evasão haviam diminuído. Houve alguma melhora, ainda que limitada, na igualdade entre os gêneros na matrícula para o curso primário em muitas regiões, com a grave exceção da África subsaariana. A assistência e a educação da primeira infância teve expansão modesta, especialmente nas zonas urbanas. Praticamente todos os países do mundo ratificaram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e, com isso, assumiram a obrigação de garantir o direito de todas as crianças à educação fundamental. Houve um crescimento gradual da educação não-formal e da capacitação profissional. Embora os níveis de analfabetismo permaneçam inaceitavelmente elevados, conseguiu-se certo progresso quanto a isso. A taxa global de alfabetismo adulto ascendeu a 85% para os homens e 74% para as mulheres. O aumento dos níveis de educação possibilitaram que homens e mulheres tivessem mais informação ao optar pelo tamanho da família. Isso vem tendo um impacto sobre as taxas de crescimento demográfico, fator de grande importância, tanto para a educação quanto para o desenvolvimento.

12. Esses resultados quantitativos nada dizem sobre a difícil situação enfrentada pelos milhões de pessoas ainda excluídas da educação, ou pela juventude alienada e sua penosa luta para encontrar um emprego e conservar seus valores nas sociedades em mudança. A informação também é escassa a respeito da natureza e da qualidade do ensino, e da aprendizagem e dos resultados da educação em todos os níveis dos sistemas educacionais.

13. Há forte correlação entre baixo nível de matrícula, retenção deficiente e resultados insatisfatórios de aprendizagem, e a incidência da pobreza. Contudo a experiência na década pós-Jomtien demonstrou que se pode consolidar um progresso significativo em direção à Educação para Todos onde há um compromisso político forte, respaldado por novas parcerias com a sociedade civil e por apoio mais estratégico da parte dos órgãos financiadores. É evidente, também, que a garantia de que meninas e meninos se beneficiem igualmente da educação exige nada menos do que a integração da preocupação com a igualdade de gênero no projeto e implementação das políticas e estratégias setoriais. É evidente a importância de coletar e analisar cuidadosamente dados confiáveis desagregados quanto ao gênero em níveis nacional, regional ou estadual.

14. Compreendem-se melhor hoje em dia quais os muitos fatores que influem sobre a demanda por educação, assim como as múltiplas causas que excluem crianças, jovens e adultos das oportunidades de aprendizagem. O conjunto de ações requeridas para aumentar a participação e a retenção das meninas na escola tem merecido atenção generalizada. Aumentou o conhecimento a respeito da eficiência dos professores e outros educadores, do papel central desempenhado pelo material didático adequado, da necessidade de uma mescla de tecnologias "antigas" e "novas" conforme o contexto, da importância das línguas locais para a alfabetização inicial e da importante influência da comunidade na vida das escolas e em outros programas de educação. O valor da assistência e educação da primeira infância para o êxito escolar posterior e a necessidade de fortes vínculos entre os diferentes subsetores da educação, e entre a educação fundamental, a saúde, a nutrição, a água potável e o meio ambiente natural receberam maior atenção e são mais bem compreendidos.

III. DESAFIOS E OPORTUNIDADES

15. Os ganhos tangíveis, porém modestos, no transcorrer da última década ainda pedem cautela. Muitos países continuam a enfrentar os desafios de definir o significado, o objetivo e o conteúdo da educação fundamental no contexto de um mundo em rápida mudança, e de avaliar os resultados e os progressos da aprendizagem. Muitos dos aspectos qualitativos e informais da educação ainda não foram claramente avaliados. A enorme diversidade de contextos torna difícil medir e comparar o desempenho e o progresso realizado.

16. Muitos governos e órgãos centralizaram seus esforços no que é mais fácil de atingir e têm desprezado os que são excluídos da educação fundamental quer por razões sociais, econômicas ou geográficas. O que é evidente é que a qualidade não deve ser prejudicada à medida que o acesso se amplia, e que as melhoras de qualidade não devem beneficiar os economicamente favorecidos às custas dos pobres, como aconteceu, por exemplo, com a expansão da assistência e educação da primeira infância.

17. A educação das meninas continua a ser um desafio importante: apesar da atenção que recebeu internacionalmente, 60% de todas as crianças que não têm acesso à educação primária são meninas.

18. A Ásia do Sul e a África subsaariana, onde foi mais difícil alcançar o progresso, apresentam claramente um desafio muito mais profundo do que os implicados nas médias mundiais, e exigirão atenção especial para que as metas da Educação para Todos sejam atingidas em cada um e em todos os países. Nas Américas e no Caribe, profundas diferenças entre regiões e grupos sociais baseadas nas diferenças de renda continuam a representar barreiras ao progresso na direção da Educação para Todos e precisa merecer a devida atenção.

19. Desafio essencial é o de assegurar que a visão ampla da Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financiadores. A Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores e nômades que vivem no campo, e as minorias étnicas e lingüísticas, as crianças, os jovens e os adultos atingidos por conflitos, pelo HIV/AIDS, pela fome e pela deficiência de saúde, e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. É animador que muitos governos, órgãos financiadores e organizações da sociedade civil estejam cada vez mais se arregimentando para essa visão mais inclusiva e abrangente da educação.

20. Garantir que a Educação para Todos seja provida de recursos adequados, eqüitativos e permanentes constitui o principal desafio. Muitos governos não dão à educação a suficiente prioridade em seus orçamentos nacionais. Muitos deles não utilizam efetiva e eficientemente os recursos para a educação e freqüentemente subsidiam grupos abastados em detrimento dos pobres. Ao mesmo tempo, os programas de estabilização deixam muitas vezes de proteger os orçamentos da educação. Consequência direta disso é que os encargos do usuário continuam a ser um persistente impedimento para as crianças pobres que freqüentam a escola e para os jovens e os adultos que necessitam um aprendizado não-formal. Em alguns países, transferir os encargos do custo para as famílias carentes teve um impacto devastador sobre a matrícula e a retenção. A educação não deve excluir nem discriminar. Todo governo tem a responsabilidade de oferecer educação fundamental gratuita e de qualidade, de modo que nenhuma criança seja impedida de estudar por falta de recursos financeiros.

21. Os governos precisam explorar de maneira mais ativa os modos alternativos e inovadores de aumentar os recursos disponíveis para sustentar a Educação para Todos e para desenvolver estratégias claramente definidas para atingir as metas da EPT, pelas quais assumam domínio real e permanente. O perdão de dívidas para os países mais pobres continua inadequado, sendo oferecido muito pouco a muito poucos países e muito tardiamente. Os programas de redução de dívidas devem oferecer aos governos uma oportunidade de dar prioridade à educação dentro do quadro de redução da pobreza geral.

22. Embora a proporção de ajuda internacional alocada à educação fundamental tenha aumentado na década de 1990, houve um declínio geral no total de ajuda para o desenvolvimento. A primeira tendência deve ser apoiada, e a segunda, revertida. Existe considerável liberdade de ação para a comunidade internacional demonstrar, de um modo cooperativo e controlado, que pode agir efetivamente apoiando estratégias setoriais nacionais bem definidas e ajudando a liberar importantes recursos adicionais que muitos órgãos financiadores estão dispostos a fornecer.

23. Novas maneiras de atuar, que surgem dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento, também representam oportunidades para a consecução das metas da EPT. Maior cooperação entre os órgãos nacionais e internacionais dos países, mediante estruturas e mecanismos, tais como Marcos de Ação para o Desenvolvimento Abrangente, os Planos Estratégicos de Redução da Pobreza e os Marcos de Ação de Ajuda ao Desenvolvimento das Nações Unidas, que oferecem o potencial para parcerias relativas a recursos para a educação fundamental.

24. É mais provável que o desenvolvimento autenticamente participativo ocorra onde se reconheça de maneira mais firme e mais claramente expressa que a educação constitui um direito humano fundamental, e onde a democracia representativa se tenha arraigado. A crescente importância de avaliações da pobreza e das pesquisas domiciliares de caráter participativo salienta também uma tendência positiva no desenvolvimento dos programas e sistemas educacionais que sejam autenticamente sensíveis a necessidades e prioridades bem definidas.

25. Embora a capacidade institucional inadequada e os processos políticos frágeis ainda impeçam muitos governos de se mostrarem sensíveis às prioridades de seus cidadãos, a disseminação dos princípios democráticos pelo mundo todo, a crescente contribuição da sociedade civil para os processos democráticos, a luta contra a corrupção e o processo de descentralização em andamento em muitos países, têm o potencial de contribuir em grande medida para o assentamento de sólidos alicerces para a consecução de uma Educação para Todos efetiva, eqüitativa e sustentável.

26. A globalização é ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio. É um processo que deve ser modelado e administrado de modo a garantir equidade e sustentabilidade. Está gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades. Impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital, tem o potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e a utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental. Contudo a globalização traz consigo o perigo de criar um mercado na área do conhecimento que exclua os pobres e os desfavorecidos. Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades de educação fundamental, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próspera.

27. A ameaça do HIV/AIDS à consecução das metas da EPT e, mais amplamente, ao desenvolvimento, representa um grande desafio, especialmente na África subsaariana. O terrível impacto do HIV/AIDS sobre a demanda, a oferta e a qualidade da educação exige atenção explícita e imediata na formulação de políticas e no planejamento nacional. Os programas para o controle e a redução da difusão do vírus deve fazer o máximo uso do potencial da educação para transmitir mensagens sobre a prevenção e para mudar atitudes e comportamentos.

28. O crescimento significativo das tensões, conflitos e guerras, tanto dentro dos países quanto entre países e povos, é causa de grande preocupação. A educação tem um papel essencial a desempenhar na prevenção dos conflitos no futuro e na construção da paz e estabilidade duradouras.

IV. METAS

"As necessidades básicas de aprendizagem ... compreendem tanto os instrumentos essenciais de aprendizagem ... quanto o conteúdo de que precisam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar a qualidade de sua vida, tomar decisões com informações suficientes e continuar a aprender". (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Artigo I, Parágrafo 1)

29. As metas e estratégias abaixo especificadas estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade. Elas são de natureza global, formuladas a partir dos resultados dos congressos regionais da EPT e das metas internacionais de desenvolvimento com que os países já estão comprometidos. Cada um dos países, mediante um processo de consulta com todos os financiadores da educação e com a ajuda da comunidade internacional mais ampla e dos mecanismos de acompanhamento da EPT, deve propor seus próprios objetivos, suas metas intermediárias e prazos, dentro de planos nacionais de educação existentes ou novos.

Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

30. Todas as crianças pequenas devem ser criadas em ambientes seguros e amigáveis que lhes permitam tornar-se saudáveis, ativas e confiantes e ser capazes de aprender. A última década ofereceu mais evidências de que a assistência e educação de boa qualidade para a primeira infância, tanto na família como em programas mais estruturados, têm impacto positivo na sobrevivência, crescimento, desenvolvimento e potencial de aprendizagem das crianças. Esses programas devem ser abrangentes, concentrados em todas as necessidades da criança e envolvendo saúde, nutrição e higiene, bem como o desenvolvimento psicossocial. Devem ser oferecidos na língua materna da criança e ajudar a identificar e enriquecer a assistência e a educação de crianças com necessidades especiais. Parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias podem ajudar a garantir a prestação de boa assistência e educação para as crianças, especialmente as mais desfavorecidas, mediante atividades centradas na

criança e na família, com base na comunidade e apoiada por políticas multissetoriais e recursos adequados em âmbito nacional.

31. Os governos, por ministérios competentes, têm a responsabilidade primordial de formular políticas de assistência e educação da primeira infância, dentro do contexto dos planos nacionais da EPT, mobilizando apoio político e popular e promovendo programas adaptáveis e flexíveis para as crianças pequenas, que sejam apropriados à idade delas e não meras extensões dos sistemas escolares formais para uma idade inferior. A educação dos pais e mães e outras pessoas responsáveis para melhor assistência às crianças, com base nas práticas tradicionais, e a utilização sistemática de indicadores da primeira infância constituem elementos importantes para a consecução dessa meta.

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.

32. Todas as crianças devem ter a possibilidade de realizar seu direito à educação de qualidade em escolas ou em programas alternativos, em todo e qualquer nível de educação considerado "fundamental". Todos os Estados devem cumprir sua obrigação de oferecer educação primária gratuita e obrigatória de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e com outros compromissos internacionais. O acordo internacional sobre a data limite de 2015 para que se atinja a Educação Primária Universal (EPU) em todos os países exigirá comprometimento e vontade política de todos os níveis de governo. Para os milhões de crianças que vivem na pobreza, desfavorecidas sob múltiplos aspectos, deve haver um compromisso inequívoco de que a educação estará livre de despesas de matrícula e de outras taxas, e que se fará o possível para reduzir ou eliminar custos tais como os de material didático, uniformes, lanches e transporte. Devem ser empregadas políticas sociais mais amplas, intervenções e incentivos, para amenizar custos de oportunidade indiretos de frequentar a escola. A ninguém deve ser negada a oportunidade de completar uma educação primária de boa qualidade por não dispor de recursos para isso. O trabalho infantil não deve ser empecilho à educação. A inclusão de crianças com necessidades especiais, provenientes de minorias

étnicas e populações migrantes desfavorecidas, de comunidades remotas e isoladas, de favelas e cortiços urbanos e de outras populações excluídas da educação deve fazer parte integrante das estratégias para alcançar a EPU em 2015.

33. Embora seja essencial o compromisso de atingir a matrícula universal, igualmente importante é aprimorar e manter a qualidade da educação fundamental para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem. A fim de atrair e reter crianças providas de grupos marginalizados e excluídos, os sistemas educacionais devem responder de maneira flexível – oferecendo conteúdo relevante e formatos acessíveis e atraentes. Os sistemas educacionais devem ser inclusivos, buscando ativamente as crianças que não estejam matriculadas e respondendo de maneira flexível às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos. A Avaliação da EPT do Ano 2000 sugere uma ampla série de modos pelos quais as escolas podem responder às necessidades de seus alunos, entre os quais programas de ação afirmativa para meninas que buscam vencer os obstáculos à sua matrícula, educação bilíngüe para crianças providas de minorias étnicas, e uma série de abordagens imaginativas e diversificadas para lidar com crianças não matriculadas na escola e conquistá-las ativamente.

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

34. A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo. Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. Na maioria dos países, isso exige uma expansão do sistema secundário.

35. Os jovens, especialmente as moças adolescentes, enfrentam riscos e ameaças que limitam as oportunidades de aprendizagem e desafiam os sistemas educacionais. Entre eles, a exploração no trabalho, a falta de emprego, o conflito e a violência, o uso de drogas, a gravidez na adolescência e o

HIV/AIDS. Programas de apoio aos jovens devem ser proporcionados para fornecer informação, habilidades, aconselhamento e serviços necessários para protegê-los desses riscos.

36. A todos os jovens deve ser dada a oportunidade de prosseguir sua educação. Para os que abandonam a escola, ou a completam, sem ter adquirido os conhecimentos de alfabetização, cálculo e habilidades para a vida de que necessitam, deve haver uma variedade de opções para que continuem sua aprendizagem. Essas oportunidades devem ser ao mesmo tempo significativas e relevantes concernentes a seus respectivos ambientes e necessidades, ajudando-os a se tornarem agentes ativos na modelagem de seu futuro e a desenvolverem habilidades úteis relativas ao trabalho.

Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

37. Todos os adultos têm direito à educação fundamental, a começar pela alfabetização, que lhes permita envolver-se ativamente no mundo em que vivem e transformá-lo. Ainda há no mundo perto de 880 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, dois terços das quais são mulheres. A esse problema acrescenta-se o fato de que os níveis de alfabetização adquirida por muitos recém-alfabetizados são insatisfatórios. Contudo, a educação de adultos permanece isolada, freqüentemente à margem dos sistemas e orçamentos nacionais para a educação.

38. A educação de adultos e a educação permanente precisam ser bastante ampliadas, diversificadas e integradas à tendência dominante das estratégias de educação nacional e de redução da pobreza. Deve ser mais amplamente reconhecido o papel vital desempenhado pela alfabetização na aprendizagem por toda a vida, em modos de vida sustentáveis, na boa saúde, na cidadania ativa e na melhor qualidade de vida dos indivíduos, comunidades e sociedades. A alfabetização e a educação permanente são essenciais para a outorga de poder às mulheres e para a igualdade entre os gêneros. Devem ser fomentadas ligações mais estreitas entre abordagens formais, não-formais e informais da aprendizagem para atender às diversas necessidades e circunstâncias dos adultos.

39. Recursos suficientes, programas de alfabetização bem definidos, professores com melhor formação e uso inovador de tecnologias são essenciais para promover essas atividades. Especialmente importante é a utilização crescente de metodologias de aprendizagem práticas e participativas, desenvolvidas por organizações não-governamentais que vinculam alfabetização à outorga de poder e ao desenvolvimento local. O êxito dos esforços de educação de adultos na próxima década será demonstrado essencialmente por uma redução substancial das disparidades entre as taxas masculina-feminina e urbana-rural.

Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.

40. A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação. Se não superar esse obstáculo, a Educação para Todos não conseguirá realizar-se. As meninas são maioria entre as crianças e jovens fora da escola, embora em número cada vez maior de países os meninos estejam em desvantagem. Ainda que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional poderoso e seja um determinante essencial do desenvolvimento social e da outorga de poder às mulheres, tem sido limitado o progresso no aumento da participação das meninas na educação fundamental.

41. Já se chegou a um acordo internacional para eliminar até 2005 as disparidades entre os gêneros na educação primária e secundária. Isso exige que as questões de gênero se tornem correntes em todo o sistema educacional, com o apoio de recursos adequados e de comprometimento político firme. Não basta garantir às meninas o acesso à educação; ambientes escolares inseguros e distorções no comportamento e na formação do professor, nos processos de ensino e aprendizagem e nos currículos e livros didáticos freqüentemente levam a resultados e taxas de desempenho mais baixos das meninas. Com a criação de ambientes de aprendizagem seguros e sensíveis ao tema do gênero, deve ser possível eliminar a maior barreira de participação das meninas na educação. O

aumento dos níveis de alfabetização das mulheres constitui outro fator crucial na promoção da educação das meninas. Por isso é preciso que se façam esforços abrangentes em todos os níveis e em todas as áreas para eliminar a discriminação entre os gêneros e promover o respeito recíproco entre meninos e meninas, mulheres e homens. Para que isso seja possível, é preciso que haja mudanças nas atitudes, valores e comportamento.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

42. A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida.

43. No transcorrer da última década, evidências demonstraram que os esforços para ampliar a matrícula devem ser acompanhados de tentativas de aumentar a qualidade educacional, se é que se deseja que as crianças sejam atraídas para a escola, ali permaneçam e atinjam resultados de aprendizagem significativos. Tem sido freqüente a utilização de recursos escassos para a expansão de sistemas com atenção insuficiente à melhora da qualidade em áreas tais como a formação de professores e desenvolvimento de materiais. Avaliações recentes do progresso em aprendizagem em alguns países demonstraram que porcentagem bastante grande de crianças tem adquirido apenas parte do conhecimento e habilidades que se esperava viessem a dominar. O que se pretende que os alunos aprendam freqüentemente não foi definido com clareza, nem bem ensinado, nem avaliado com precisão.

44. Os governos e todos os demais parceiros da EPT devem trabalhar juntos para assegurar educação fundamental de qualidade para todos, independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica. Os programas de educação bem sucedidos exigem: (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados; (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas; (3) instalações e materiais didáticos adequados; (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local

e se apóie nos conhecimentos e experiência dos professores e dos alunos; (5) ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio, seguro e leve em conta os gêneros; (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; (7) governo e administração participativas; (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas.

V. ESTRATÉGIAS

45. A Educação para Todos constitui um direito humano fundamental que está no cerne mesmo do desenvolvimento. Ela deve ser uma prioridade nacional e internacional que exija um comprometimento político forte e sustentado, dotações financeiras maiores e a participação de todos os parceiros da EPT nos processos de formulação de políticas, planejamento estratégico e implementação de programas. Para alcançar as seis metas acima descritas é preciso uma abordagem bem alicerçada que se estenda para além dos limites dos sistemas educacionais formais. Com base nas lições da última década, a implementação das seguintes estratégias será crucial para a consecução da Educação para Todos.

Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental.

46. O Marco de Ação de Jomtien declarou que o progresso no atendimento às necessidades da aprendizagem fundamental dependerá, em última análise, das ações empreendidas no interior de cada um dos países. Significa, em primeiro lugar, que os governos devem assumir compromissos políticos firmes e alocar recursos suficientes para todos os elementos que compõem a educação fundamental – passo essencial para atender à obrigação do Estado com todos os seus cidadãos. Em muitos países, isso exigirá um aumento da parcela da arrecadação e dos orçamentos nacionais alocados para a educação e, dentro dela, a educação fundamental, compensados pela redução na alocação a setores de menor prioridade para o desenvolvimento. Os recursos devem ser empregados com eficiência e integridade muito maiores e os governos devem fixar metas para despesas mais equitativas entre subsectores da educação. A corrupção

constitui devastador sorvedouro do uso eficiente de recursos para a educação e deve ser drasticamente combatida. São necessárias estruturas para possibilitar que a sociedade civil tome parte na elaboração orçamentária e nos sistemas de financiamento transparentes e controláveis. Para atingir a Educação para Todos será preciso, também, a mobilização mais criativa e sustentada de recursos de outras partes da sociedade, entre elas os diferentes níveis de governo, o setor privado e as organizações não-governamentais.

47. Mesmo com o aprimoramento da mobilização e alocação dos recursos internos e o aumento da eficiência em sua utilização, a satisfação de todas as metas da educação exigirá financiamento adicional proveniente de órgãos internacionais de desenvolvimento. Os órgãos financiadores devem alocar maior parcela de seus recursos no apoio à educação primária e a outras formas de educação fundamental. As regiões e os países em que os desafios forem maiores, entre os quais a maior parte da África subsaariana e o sul da Ásia, os países que merecem particular atenção são os menos desenvolvidos e os que acabam de sair de conflitos.

48. Nenhum país seriamente comprometido com a Educação para Todos será impedido de atingir essa meta por falta de recursos. Os órgãos de financiamento estão dispostos a alocar recursos em volume significativo para a Educação para Todos. O essencial para a liberação desses recursos é a evidência da existência, ou da potencial existência de um comprometimento político sustentado; de mecanismos eficientes e transparentes de consulta a organizações da sociedade civil para o desenvolvimento, implementação e monitoramento dos planos da EPT; e processos de consulta bem definidos para o planejamento e administração do setor.

49. Esse comprometimento exige que os órgãos financiadores coordenem seus esforços para oferecer ajuda flexível ao desenvolvimento dentro do quadro das reformas no âmbito do setor e apóiem as prioridades setoriais como parte de programas governamentais sólidos e coerentes de redução da pobreza. Deve ser dada alta prioridade à concessão rápida, profunda e ampla da redução ou cancelamento da dívida em favor da redução da pobreza, com forte compromisso com a educação fundamental. O cancelamento da dívida não deve substituir a ajuda financeira.

50. Será preciso que os órgãos de financiamento assumam compromissos de mais longo prazo e mais previsíveis, e que sejam mais controláveis e transparentes. Eles devem fornecer a tempo informações precisas sobre suas despesas, e assegurar que sejam elaborados relatórios regulares em nível regional e internacional.

Promover políticas da EPT dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e a estratégias de desenvolvimento.

51. A educação, começando com a assistência e educação das crianças pequenas e continuando pela aprendizagem durante a vida toda, é essencial à outorga de poder ao indivíduo, à eliminação da pobreza no nível da família e da comunidade, e ao desenvolvimento social e econômico mais amplo. Ao mesmo tempo, a redução da pobreza facilita o avanço na direção das metas da educação fundamental. Há sinergias evidentes entre as estratégias para a promoção da educação e as estratégias para a redução da pobreza que podem ser exploradas tanto no planejamento quanto na implementação do programa.

52. Uma abordagem multissetorial da eliminação da pobreza requer que estratégias educacionais complementem as dos setores produtivos bem como as de saúde, população, bem-estar social, trabalho, meio ambiente e finanças, e se vinculem estreitamente à sociedade civil. Para isso, entre as ações específicas encontram-se: (1) integrar as estratégias de educação fundamental a medidas nacionais e internacionais mais amplas de alívio da pobreza, tais como os Marcos de Ajuda ao Desenvolvimento das Nações Unidas (MADNUs), Marcos de Desenvolvimento Abrangentes e Documentos Estratégicos de Redução da Pobreza; e (2) desenvolver sistemas educacionais "inclusivos" que, de maneira explícita, identifiquem e estabeleçam como alvos as necessidades e circunstâncias dos mais pobres e dos mais marginalizados e a elas respondam de maneira flexível.

Garantir o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento educacional.

53. Deve-se dar aos educandos, professores, pais, comunidades, organizações não-governamentais e outras entidades representativas da sociedade civil

um campo maior e novo de ação política e social, em todos os níveis da sociedade, a fim de envolver os governos no diálogo, na tomada de decisões e na inovação em torno das metas para a educação fundamental. A sociedade civil tem muita experiência e um papel essencial a desempenhar na identificação das barreiras às metas da EPT, e no desenvolvimento de políticas e estratégias para eliminá-las.

54. Esse tipo de participação, especialmente no nível local mediante parcerias entre escolas e comunidades, não deve limitar-se apenas a avaliar decisões do Estado, ou a financiar programas por ele projetados. Em vez disso, deve o governo, em todos os níveis de tomada de decisão, criar mecanismos regulares de diálogo, que permitam que os cidadãos e as organizações da sociedade civil contribuam para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação da educação fundamental. Isso é essencial para fomentar o desenvolvimento de estruturas de administração educacional controláveis, abrangentes e flexíveis. Para facilitar esse processo, muitas vezes será preciso desenvolver, nas organizações da sociedade civil, as capacidades necessárias para isso.

Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis.

55. A experiência da última década salientou a necessidade de melhor direção dos sistemas educacionais em termos de eficiência, controlabilidade, transparência e flexibilidade, para que possam responder mais eficientemente às necessidades dos educandos, que são diversas e estão continuamente em mudança. É urgentemente necessária a reforma da administração escolar – para mudar de formas de administração extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, em níveis mais baixos de controlabilidade. Esses processos devem ter o apoio de um sistema de informação administrativo que se valha tanto de novas tecnologias quanto da participação da comunidade para produzir a tempo informações adequadas e precisas.

56. Os relatórios nacionais da EPT e os marcos de ação regional resultantes da Avaliação da EPT no Ano 2000 recomendam o seguinte: (1) estabelecer marcos reguladores e mecanismos administrativos melhores para gerir não apenas a educação primária formal e não-formal, como também os programas para

a primeira infância, os jovens e os adultos; (2) descrever com mais clareza as responsabilidades entre os diversos níveis de governo; (3) assegurar que a descentralização não leve a uma distribuição desigual de recursos; (4) empregar de maneira mais eficiente os recursos humanos e financeiros; (5) aprimorar a capacidade de gerenciamento da diversidade, da disparidade e da mudança; (6) integrar os programas na área da educação e fortalecer sua convergência com os de outros setores, especialmente saúde, trabalho e bem-estar social; e (7) proporcionar capacitação para dirigentes de escolas e demais funcionários da área da educação.

Atender às necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade, e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito.

57. Os conflitos, a instabilidade e as catástrofes naturais cobram seu tributo à educação e constituem uma barreira decisiva à consecução da Educação para Todos. A capacidade dos governos e da sociedade civil deve ser aumentada para avaliar rapidamente as necessidades educacionais em contextos de crise e situações pós-conflito para crianças e adultos, para restabelecer as oportunidades de aprendizagem em ambientes seguros e acolhedores, e para reconstruir sistemas educacionais destruídos ou danificados.

58. As escolas devem ser respeitadas e protegidas como santuários e zonas de paz. Os programas educacionais devem destinar-se a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, como constam da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26). Esses programas devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os países e entre todos os grupos étnicos e religiosos; devem ser sensíveis às identidades culturais e lingüísticas e respeitosos com a diversidade; e devem fortalecer a cultura da paz. A educação deve promover não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também valores sociais e éticos.

Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas.

59. Para se alcançar a Educação para Todos é preciso que haja compromisso com a igualdade entre os gêneros e a ela se dê alto nível de prioridade. Em geral, as escolas, outros ambientes de aprendizagem e os sistemas de educação são reflexo da sociedade mais ampla. Os esforços em apoio à igualdade entre os gêneros devem incluir ações específicas para tratar da discriminação resultante de atitudes e práticas sociais, status econômico e cultural.

60. Por todo o sistema educacional, deve haver um compromisso com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que incorporem a consciência e a análise relativa aos gêneros. Os sistemas educacionais devem também atuar explicitamente para eliminar o viés relativo aos gêneros. Isso inclui a garantia de que as políticas e sua implementação sejam favoráveis à aprendizagem das meninas e dos meninos. As equipes de ensino e de supervisão devem ser justas e transparentes, e as regras e os regulamentos, inclusive as ações relativas à promoção e à disciplina, devem ter impacto equivalente sobre meninas e meninos, mulheres e homens. Deve-se atentar às necessidades dos meninos, nos casos em que eles estejam sendo desfavorecidos.

61. No ambiente de aprendizagem, o conteúdo, objetivos e contexto da educação devem estar livres do viés relativo aos gêneros e dar estímulo e apoio à igualdade e ao respeito. Isso inclui os comportamentos e atitudes dos professores, o currículo e os livros didáticos e a interação entre os alunos. Deve haver empenho em garantir a segurança pessoal: muitas vezes as meninas são particularmente vulneráveis ao abuso e ao assédio no caminho de ida e volta para a escola e na própria escola.

Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS.

62. A pandemia do HIV/AIDS está solapando o avanço em direção à Educação para Todos em muitas partes do mundo, por afetar gravemente a demanda, a oferta e a qualidade da educação. Essa situação exige atenção urgente dos governos, da sociedade civil e da comunidade internacional. Os sistemas educacionais devem sofrer mudanças definitivas para que possam sobreviver ao impacto do HIV/AIDS e conter sua disseminação, especialmente em resposta ao impacto sobre a oferta de professores e a demanda dos alunos. Para serem alcançados os objetivos da EPT será necessário colocar o HIV/AIDS como a mais alta prioridade

nos países mais atingidos, mediante um compromisso político firme e sustentado; levar em conta o HIV/AIDS em todos os aspectos da política; reformular a formação de professores e os currículos; e aumentar significativamente os recursos para levar a cabo essas medidas.

63. A última década mostrou que a pandemia tem tido e terá cada vez mais um efeito devastador sobre os sistemas educacionais, professores e alunos, com impacto particularmente adverso sobre as meninas. O estigma e a pobreza acarretados pelo HIV/AIDS estão criando novas castas sociais de crianças excluídas da educação e de adultos com reduzidas oportunidades de vida. É essencial que haja uma reação com base nos direitos à redução do HIV/AIDS e um monitoramento continuado do impacto da pandemia sobre os objetivos da EPT. Devem fazer parte dessa reação leis adequadas e ações administrativas que garantam o direito à educação das pessoas atingidas pelo HIV/AIDS e combatam a discriminação dentro do setor educacional.

64. As instituições e as estruturas educacionais devem criar um ambiente seguro e de apoio para crianças e jovens num mundo com HIV/AIDS e fortalecer a proteção deles contra o abuso e outras formas de exploração sexual. Devem ser adotadas abordagens não-formais e flexíveis para chegar às crianças e adultos infectados ou atingidos pelo HIV/AIDS, com especial atenção aos órfãos da AIDS. Currículos com base em abordagens das habilidades para a vida devem incluir todos os aspectos do tratamento e da prevenção da AIDS. Os pais e as comunidades devem também ser beneficiados pelos programas relativos ao HIV/AIDS. Os professores devem ser adequadamente treinados, tanto previamente quanto em serviço, para ministrarem educação relativa ao HIV/AIDS, e os professores atingidos pela pandemia devem receber apoio em todos os níveis.

Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.

65. A qualidade da aprendizagem está e deve estar no âmago da EPT. Todos os participantes – professores e alunos, pais e membros da comunidade, trabalhadores da área da saúde e funcionários do governo local – devem trabalhar juntos para desen-

volver ambientes que levem à aprendizagem. Para oferecer educação de boa qualidade, as instituições e os programas educacionais devem receber recursos adequados e equitativos, sendo exigências essenciais: instalações seguras, acolhedoras como ambiente e facilmente acessíveis; professores bem motivados e profissionalmente competentes; e livros e outros materiais e tecnologias de ensino específicas para cada contexto, de custo conveniente e a que todos os educandos tenham acesso.

66. Os ambientes de aprendizagem devem também ser saudáveis, seguros e protetores. Para isso devem ter: (1) fornecimento de água e instalações sanitárias adequadas; (2) acesso a serviços de saúde e nutrição, ou vínculos com serviços dessa natureza; (3) políticas e códigos de conduta que desenvolvam a saúde física, psicossocial e emocional de professores e alunos; e (4) conteúdo e práticas de educação que levem a conhecimento, atitudes, valores e habilidades necessárias à auto-estima, à boa saúde e à segurança pessoal.

67. Há necessidade urgente de se adotarem estratégias eficientes para identificar e incluir os excluídos social, cultural e economicamente. Isso exige um exame participativo da exclusão no nível da família, da comunidade e da escola, e o desenvolvimento de abordagens da aprendizagem que sejam diversificadas, flexíveis e inovadoras e um ambiente que fomente o respeito e a confiança mútuos.

68. A avaliação da aprendizagem deve incluir uma avaliação dos ambientes, processos e resultados. Os resultados da aprendizagem devem ser bem definidos nas áreas cognitiva e não-cognitiva e ser continuamente avaliados como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores.

69. Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância; e ser capaz de

participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade.

70. Devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores. Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos.

Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a atingir os objetivos da EPT.

71. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser utilizadas para apoiar os objetivos da EPT a um custo suportável. Essas tecnologias têm grande potencial para a disseminação do conhecimento, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de serviços educacionais mais eficientes. Esse potencial não se realizará a menos que as novas tecnologias de preferência sirvam às estratégias de educação e não dirijam sua implementação. Para ser efetiva, particularmente nos países em desenvolvimento, as TIC devem ser associadas a tecnologias mais tradicionais, tais como o livro e o rádio, e ser mais amplamente aplicadas à capacitação dos professores.

72. A rapidez dos desenvolvimentos das TIC, sua difusão e disponibilidade cada vez maiores, a natureza de seu conteúdo e seus preços decrescentes estão tendo implicações categóricas para a aprendizagem. Elas tendem a aumentar as disparidades, enfraquecer os vínculos sociais e ameaçar a coesão cultural. Assim sendo, os governos precisam estabelecer políticas mais claras relativamente à ciência e à tecnologia, e realizar avaliações críticas. Esses devem incluir suas implicações referentes à oferta da educação fundamental, enfatizando as escolhas que vençam a defasagem quantitativa, que contribuam para a melhoria do acesso e da qualidade e reduzam a desigualdade.

73. É preciso aproveitar o potencial das TIC para incrementar a coleta e a análise de dados, e para fortalecer os sistemas de administração, desde os ministérios centrais passando pelos níveis regionais e estaduais até a escola, para aperfeiçoar o acesso à educação por comunidades remotas e desfavorecidas; para dar apoio ao desenvolvimento profissional inicial e continuado dos professores, e proporcionar oportunidades de comunicação entre matérias e disciplinas e entre as culturas.

74. Os meios de comunicação devem também ser envolvidos para criar e fortalecer parcerias com os sistemas educacionais, mediante a promoção de jornais locais, cobertura especializada de temas educacionais e programas de educação permanente via transmissões de serviço público.

Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional.

75. A consecução dos objetivos da EPT exige a fixação de prioridades, a definição de políticas, o estabelecimento de metas e de indicadores de progresso, a alocação de recursos, o monitoramento de desempenho e a avaliação dos resultados qualitativos e quantitativos. Estatísticas educacionais completas e confiáveis, desagregadas e baseadas em dados censitários precisos, são essenciais para que o progresso se meça adequadamente, a experiência seja partilhada e as lições aprendidas. Também se devem buscar as informações sobre o êxito de determinadas estratégias, sobre alocações orçamentárias nacionais e internacionais para a educação fundamental e sobre a participação da sociedade civil na Educação para Todos. Todos esses são elementos essenciais para a avaliação da controlabilidade dos parceiros da EPT. Deve ser estimulado o monitoramento e a avaliação constantes da EPT, com plena participação da sociedade civil.

76. Quando os governos estão verdadeiramente comprometidos com os resultados educacionais, eles reconhecem a importância fundamental das estatísticas e a necessidade de instituições confiáveis e independentes para produzi-las. A Avaliação 2000 da EPT identificou a existência de expressivas lacunas de dados. É preciso aumentar a capacidade de preencher essas lacunas e de produzir dados exatos e a tempo, qualitativos e quantitativos, para análise e realimentação dos formuladores de políticas e dos que atuam na prática. É essencial que se dedique atenção à coleta de dados desagregados

nos níveis mais baixos do sistema, tanto para identificar as áreas de maior desigualdade quanto para proporcionar dados para o planejamento, administração e avaliação em nível local.

77. É preciso que o avanço no rumo dos objetivos e metas da EPT seja avaliado regular e sistematicamente para permitir análises comparativas significativas. A disponibilidade de melhores dados em nível nacional e internacional permitirá aos governos, sociedade civil e outros órgãos chegarem a uma compreensão mais clara dos progressos alcançados, identificarem regiões, países e níveis regionais e estaduais em que haja determinado êxito ou dificuldade e, a seguir, tomarem as medidas adequadas.

Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política da Educação para Todos.

78. A fim de atingir os seis objetivos apresentados neste Marco de Ação, são essenciais mecanismos participativos e bem fundamentados em níveis internacional, nacional e regional. Entre as funções desses mecanismos estão, em graus variáveis, a sensibilização, a mobilização de recursos, o monitoramento e a geração e a repartição de conhecimentos.

79. O centro da atividade da EPT encontra-se em nível nacional. Os fóruns nacionais da EPT serão fortalecidos ou instituídos e os países prepararão planos nacionais de EPT no máximo até 2002. Aos países com desafios cruciais, tais como crises ou catástrofes naturais, a comunidade internacional proporcionará apoio técnico especial. Membros da comunidade internacional comprometem-se a atuar de maneira consistente, coordenada e coerente no apoio aos planos nacionais.

80. As atividades regionais e sub-regionais em apoio ao esforço nacional serão baseadas em instituições, redes e iniciativas existentes, incrementadas quando necessário. Estas atuarão em associação com os fóruns nacionais da EPT.

81. A UNESCO continuará a desempenhar o papel que lhe cabe na coordenação dos parceiros da EPT e na manutenção de seu ímpeto de colaborar. Paralelamente, a UNESCO convocará anualmente um grupo pequeno e flexível de alto nível para servir de impulsionador do comprometimento político e da mobilização de recursos técnicos e financeiros. Ele será composto de dirigentes provindos dos governos, da sociedade civil e de órgãos de desenvolvimento. A UNESCO fará uma revisão de seu pro-

grama de educação de modo a situar os resultados e as prioridades de Dakar no centro mesmo de seu trabalho.

82. A consecução da Educação para Todos exigirá que novos compromissos financeiros concretos sejam feitos pelos governos nacionais e por doadores bilaterais e multilaterais, entre os quais o Banco Mundial e os bancos regionais de desenvolvimento, sociedade civil e fundações.

O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos:

Anexo

Educação para Todos nas Américas:
Marco de Ação Regional.

Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional*

PREÂMBULO

Passados dez anos do "Congresso Mundial de Educação para Todos" (Jomtien, 1990), os países da América Latina, Caribe e América do Norte, avaliaram os progressos realizados na Região para a consecução dos objetivos e metas naquela ocasião formulados. Reunidos em Santo Domingo de 10 a 12 de fevereiro de 2000, os países renovam no presente Marco de Ação Regional seus compromissos de Educação para Todos para os próximos quinze anos.

Os países da Região baseiam seus propósitos e ação no reconhecimento do direito universal de todas as pessoas a uma educação fundamental de qualidade a partir de seu nascimento.

O Marco de Ação Regional ratifica e dá continuidade aos esforços realizados pelos países na década passada, para que sua população alcance níveis educativos cada vez mais elevados, estimulados por diversas reuniões internacionais, regionais e sub-regionais¹. Tanto nelas, quanto nas ações nacionais realizadas, os países expressam sua convicção de que a educação constitui o eixo central do desenvolvimento humano sustentável, estimulam a ampliação da oferta de oportunidades educativas de qualidade e promovem em seus cidadãos e cidadãs a consciência de seus direitos e responsabilidades.

O Marco de Ação Regional propõe-se a cumprir os compromissos ainda pendentes da década anterior; isto é, eliminar as iniquidades que subsistem na educação e contribuir para que todos contem com uma educação fundamental que os habilite a ser partícipes do desenvolvimento.

A diversidade de situações nacionais e também a heterogeneidade no interior de cada país dificultam a formulação de estratégias homogêneas para atingir os objetivos e compromissos estabelecidos em comum, exigindo que cada país converta os com-

promissos regionais em metas nacionais, de acordo com suas próprias potencialidades. Não obstante, essa diversidade tem um denominador comum de pobreza, desigualdade e exclusão que afeta grande número de famílias da Região, carentes de oportunidades educativas pertinentes a seu desenvolvimento e ao de suas comunidades. Daí nasce o propósito, por todos partilhado, de atender com prioridade a essa população, mediante estratégias diferenciadas e de focalização.

Neste Marco de Ação, os países da Região comprometem-se a estabelecer, em âmbito nacional, mecanismos de ajustamento de políticas públicas, que expressem a co-responsabilidade assumida pelos organismos do Estado, o setor privado e a sociedade civil para definir e atingir metas específicas, assim como para prestar contas periodicamente. Com maior exigência do que antes, o novo milênio exige que a educação, direito de todos, seja objeto de políticas de Estado, estáveis, de longo prazo, de consenso de toda a sociedade e por ela assumidas. Para tanto é preciso desenvolver processos sustentados de informação e comunicação, estabelecendo alianças com os meios que possam produzi-los.

O Marco de Ação Regional convoca também a co-responsabilidade internacional para que os organismos de cooperação dêem seu apoio preferencialmente aos esforços dos países com maiores dificuldades para cumprir suas metas e, assim, contribuam para a superação das disparidades intra-regionais.

1

Desde a década de 1980, em diversos eventos, os países acertaram entre si metas e orientações para a ação regional: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe; a Convenção dos Direitos da Criança; o Plano de Ação da Cúpula Mundial pela Infância; a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação; a V Conferência Internacional de Educação de Adultos; as Cúpulas das Américas; as Cúpulas Ibero-americanas e as reuniões de Ministros de Educação e de Ministros encarregados dos assuntos sociais e da infância.

* Santo Domingo, 10-12 de fevereiro de 2000

I. RESULTADOS POSITIVOS E TEMAS PENDENTES

O Marco de Ação Regional propõe-se a consolidar os principais resultados positivos da "Educação para Todos" alcançados pela região durante a década de 1990. Entre eles, no âmbito regional, contam-se os seguintes:

- Aumento considerável na assistência e educação da primeira infância, particularmente no período entre 4 e 6 anos.
- Incremento significativo da oferta educativa e acesso à educação primária da quase totalidade dos meninos e meninas.
- Ampliação do número de anos de escolaridade obrigatória.
- Diminuição relativa do analfabetismo, sem atingir a meta de reduzi-lo à metade da taxa de 1990.
- Priorização da qualidade como objetivo das políticas educacionais.
- Preocupação crescente com o tema da equidade e da atenção à diversidade nas políticas educacionais.
- Inclusão progressiva de temas de educação para a vida nas modalidades formal e não-formal.
- Abertura à participação de múltiplos atores: organismos não-governamentais, pais e mães, e sociedade civil.
- Consenso sobre a educação como prioridade nacional e regional.

O Marco reconhece que, apesar desses resultados positivos, restam alguns temas pendentes que merecem a atenção dos países da Região:

- Atenção insuficiente ao desenvolvimento da primeira infância, em especial das crianças de menos de 4 anos de idade.
- Taxas elevadas de repetência e deserção no curso primário, o que origina elevado número de crianças acima da idade e de outras fora da escola.
- Baixa prioridade dada à alfabetização e à educação de jovens e adultos nas políticas e estratégias nacionais.

- Baixos níveis de aprendizagem dos alunos.
- Baixa valorização e profissionalização dos professores.
- Persistência da iniquidade na distribuição dos serviços educacionais, em sua eficiência e qualidade.
- Falta de articulação entre os diferentes atores envolvidos na "Educação para Todos".
- Carência de mecanismos eficazes para a formulação de políticas educacionais de Estado, em conjunto com a sociedade civil.
- Pequenos aumentos dos recursos para a educação e uso ineficiente dos recursos disponíveis.
- Disponibilidade e utilização insuficientes das tecnologias de informação e comunicação.

II. DESAFIOS ASSUMIDOS NO MARCO DE AÇÃO REGIONAL

Os temas pendentes propõem desafios que os países da Região comprometeram-se a enfrentar nos próximos anos, sob um denominador comum de busca da equidade, da igualdade de oportunidades, da qualidade educativa e da corresponsabilidade social.

Os desafios são os seguintes:

- Aumentar o investimento social na primeira infância e o acesso a programas de desenvolvimento infantil e melhorar a cobertura da educação inicial.
- Garantir o acesso e a permanência de todos os meninos e meninas na educação fundamental, reduzindo substancialmente a repetência, a deserção escolar e a idade acima da regular.
- Assegurar a toda a população o acesso à educação de qualidade, enfatizando o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade.
- Dar maior prioridade à alfabetização e à educação de jovens e adultos como parte dos sistemas educativos nacionais, melhorando os programas existentes e criando alternativas que acolham todos os jovens e adultos, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

- Prosseguir no melhoramento da qualidade da educação fundamental, dando lugar prioritário à escola e à sala de aula como ambientes de aprendizagem, recuperando o valor social do docente e melhorando os sistemas de avaliação.

- Formular políticas educacionais inclusivas e projetar modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída por razões individuais, de gênero, lingüísticas ou culturais.

- Assegurar que as escolas favoreçam a vida saudável, o exercício da cidadania e as aprendizagens básicas para a vida.

- Aumentar e redistribuir recursos com critérios de equidade e eficiência, bem como mobilizar outros recursos com modalidades alternativas.

- Proporcionar altos níveis de profissionalização aos docentes e políticas de reconhecimento efetivo da carreira, que melhorem sua qualidade de vida e condições de trabalho.

- Criar os marcos necessários para que a educação seja uma tarefa de todos e se garanta a participação da sociedade civil na formulação das políticas do Estado e na prestação de contas.

- Articular as políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza, dirigidas à população em situação de vulnerabilidade.

- Adotar e fortalecer a utilização de tecnologias de informação e comunicação na gestão dos sistemas educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem.

- Promover estruturas administrativas centradas na escola como unidade básica, que tendam à autonomia de gestão com ampla participação cidadã.

- Fortalecer a capacidade de gestão nos níveis local, regional e nacional.

Levando em conta os resultados positivos já alcançados, os temas pendentes e seus desafios, o Marco de Ação Regional compromete os países com os objetivos formulados a seguir:

III. COMPROMISSOS DO MARCO DE AÇÃO REGIONAL

I. Assistência e educação da Primeira Infância

Tendo em conta que:

- O aumento sustentado de recursos para a assistência e o desenvolvimento integral das crianças em sua primeira infância é fundamental para garantir os direitos de cidadania desde o nascimento, assegurar melhores resultados nas aprendizagens futuras e redução das desigualdades educacionais e sociais.

- Nesse período da vida é de enorme importância a ação convergente e articulada das instituições que oferecem:

- serviços de saúde, nutrição, educação e bem-estar familiar;

- programas dirigidos à família e à comunidade;

- educação inicial, fundamental, e alfabetização e educação de adultos.

- As estratégias de comunicação são chave, tanto para a ação educativa dirigida às famílias, quanto para estabelecer e fortalecer alianças com os mandatários dos diferentes Estados, os legisladores, os que elaboram os orçamentos e a comunidade.

Os países se comprometem a:

- Aumentar a inversão de recursos e o acesso a programas de desenvolvimento integral dos meninos e meninas menores de quatro anos, com enfoque principalmente na família com especial atenção às que estão em situação de maior vulnerabilidade.

- Manter os resultados positivos alcançados e incrementar o atendimento educativo inicial a partir dos quatro anos de idade, com estratégias centradas na família, na comunidade ou centros especializados, especialmente para os meninos e meninas em situações desfavorecidas.

- Melhorar a qualidade dos programas de desenvolvimento integral e educação da primeira infância mediante:

- o fortalecimento dos sistemas de capacitação e acompanhamento da família e dos diversos agentes que contribuem para a saúde, a nutrição, o crescimento e a educação precoce, como processos integrados, contínuos e de qualidade;

- fortalecimento dos processos de monitoramento e avaliação dos serviços e programas dirigidos à primeira infância, estabelecendo padrões nacionais consensuais e flexíveis que considerem a diversidade;
- estabelecimento de mecanismos de articulação entre as instituições que prestam serviços e programas relacionados à sobrevivência e ao desenvolvimento dos meninos e meninas menores de seis anos;
- melhor aproveitamento das tecnologias e meios de comunicação para chegar até as famílias que vivem em zonas distantes e difíceis de se atingir pelos programas institucionalizados.

2. Educação Básica

Tendo em conta que:

- Por educação fundamental entende-se a satisfação das necessidades de aprendizagem para a vida, entre as quais os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes para que as pessoas desenvolvam suas capacidades, vivam e trabalhem com dignidade, participem integralmente do desenvolvimento e melhora da qualidade de vida, tomem decisões com informações suficientes, e continuem aprendendo durante toda a vida.
- As aprendizagens básicas ocorrem desde o nascimento e que as meninas, os meninos, os adolescentes, os jovens e os adultos chegam a elas mediante estratégias que atendam a suas diferentes necessidades em cada idade.
- A outorga de poder aos educandos, a promoção de sua participação e a responsabilidade repartida com as famílias, as comunidades e as escolas são condições básicas para conservar os resultados conseguidos e enfrentar novos desafios.

Os países se comprometem a:

- Manter e ampliar as possibilidades de acesso à educação fundamental já alcançadas, e assegurar que elas não diminuam em situações de emergência oriundas de desastres naturais ou por grave deterioração das condições econômicas e sociais.
- Identificar os grupos ainda excluídos da educação fundamental por razões individuais, de gênero, geográficas ou culturais, e projetar e implementar programas flexíveis, pertinentes e intersetoriais que

respondam a suas condições e necessidades específicas.

- Priorizar as políticas e estratégias que tendam a diminuir a repetência e a deserção e assegurem a permanência, a progressão e o êxito das meninas, dos meninos e dos adolescentes nos sistemas e programas de educação fundamental, até completarem os níveis exigidos como fundamentais em cada país.

3. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos

Tendo em conta que:

- A Região tem desenvolvido, ao longo de muitos anos, propostas próprias e ricas experiências de educação popular e de educação de jovens e adultos.
- As exigências e os acordos de conferências internacionais oferecem novas perspectivas e exigências para a ação regional na educação de jovens e adultos.
- Proporcionar oportunidades educativas a jovens e adultos exige uma ação especial coordenada dos setores sociais e de setores que intervêm nos campos da saúde, do trabalho e do meio ambiente.

Os países se comprometem a:

- Incorporar a educação de jovens e adultos aos sistemas educacionais nacionais e dar a ela prioridade nas reformas educacionais que se realizam, como parte da responsabilidade central dos governos na educação fundamental de sua população.
- Melhorar e diversificar os programas educativos de tal maneira que:
 - dêem prioridade aos grupos excluídos e vulneráveis;
 - assegurem e consolidem a alfabetização;
 - dêem prioridade à aquisição de habilidades e competências básicas para a vida, e fomentem a construção da cidadania;
 - vinculem a educação de pais e mães à assistência e educação inicial das crianças;
 - utilizem esquemas formais e não-formais de qualidade;
 - associem a educação de jovens e adultos à vida produtiva e de trabalho;
 - reconheçam as experiências prévias como aprendizagens válidas para a aprovação;
- definir o papel e a responsabilidade dos governos

e da sociedade civil nessa matéria, bem como estimular maior participação social na formulação das políticas públicas e na definição de estratégias vinculadas aos programas e ações.

4. Resultados positivos de aprendizagem e qualidade da educação

Tendo em conta que:

- A qualidade dos resultados constitui fator chave para contribuir para a permanência dos meninos e das meninas na escola e para garantir a rentabilidade social e econômica da educação fundamental.
- Para determinar os resultados positivos das aprendizagens requer-se o estabelecimento de padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e de avaliação.
- Os sistemas de mensuração da qualidade devem considerar a diversidade das situações individuais e grupais, para evitar a exclusão da escola, dos meninos e das meninas que vivem em situação de vulnerabilidade.

Os países se comprometem a:

- Continuar os processos de reforma curricular e fortalecê-los para incluir como conteúdos de aprendizagem significativa as habilidades, valores e atitudes para a vida, que estimulem as famílias a manter seus filhos na escola e que dotem as pessoas dos instrumentos necessários para superar a pobreza e melhorar a qualidade de vida das famílias e das comunidades.
- Nas estratégias de melhoria da qualidade, atribuir lugar central à escola e à sala de aula como ambientes de aprendizagem caracterizados:
 - pelo reconhecimento da diversidade e heterogeneidade dos estudantes e a flexibilidade para dar respostas pertinentes às necessidades educativas especiais dos alunos;
 - pelo estímulo ao trabalho em equipe de diretores e professores;
 - pela existência de marcos normativos que tornem efetivos os direitos dos meninos, das meninas e dos adolescentes em participar, juntamente com seus professores, pais e comunidade;
 - pelo desenvolvimento das capacidades para uma gestão escolar com autonomia e responsabilidade por seus processos e resultados.
- Recuperar o valor social e profissional dos

docentes como atores insubstituíveis dos processos educativos de qualidade, mediante o estabelecimento de políticas ajustadas de qualificação, melhoria das condições de trabalho e remuneração e incentivos para sua constante superação.

- Fornecer livros e outros recursos didáticos e tecnológicos para favorecer a aprendizagem dos estudantes.
- Organizar sistemas apropriados de monitoramento e de avaliação que considerem as diferenças individuais e culturais, baseiem-se em padrões de qualidade acordados nacional e regionalmente e permitam a participação em estudos internacionais.
- Estimular uma ação sustentada dos meios de comunicação para apoiar as aprendizagens dos estudantes.

5. Educação inclusiva

Tendo em conta que:

- A educação fundamental para todos implica assegurar o acesso e a permanência, a qualidade das aprendizagens e a plena participação e integração de todos os meninos, meninas e adolescentes, especialmente indígenas, incapacitados, de rua, trabalhadores, portadores de HIV/AIDS, e outros.
- A não-discriminação por motivos culturais, lingüísticos, sociais, de gênero e individuais constitui direito humano irrenunciável e que deve ser respeitado e fomentado pelos sistemas educacionais.

Os países se comprometem a:

- Formular políticas educacionais de inclusão, que dêem lugar à definição de metas e prioridades de acordo com as diferentes categorias da população excluída em cada país e a estabelecer os marcos legais e institucionais para tornar efetiva e exigível a inclusão como responsabilidade coletiva.
- Projetar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexíveis e novos espaços na comunidade que assumam a diversidade como valor e como potencialidade para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, recuperando as experiências formais e não-formais inovadoras, para atender às necessidades de todos: meninas, meninos e adolescentes, jovens e adultos.

- Promover e fortalecer a educação intercultural e bilingüe em sociedades multiétnicas, plurilíngües e multiculturais.

- Implementar um processo sustentado de comunicação, informação e educação das famílias, que destaque a importância e os benefícios, para os países, de educar a população atualmente excluída.

6. Educação para a vida

Tendo em conta que:

- A educação deve proporcionar habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não-discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; a sexualidade; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente.

- A inclusão dessas aprendizagens como conteúdos curriculares, transversais e/ou disciplinares, constitui um desafio associado à nova construção curricular, ao trabalho conjunto com a comunidade e ao papel do professor como modelo das competências para a vida.

Os países se comprometem a:

- Assegurar que a escola seja acolhedora para as crianças em seu ambiente físico e social, que favoreça uma vida saudável e a prática das habilidades para a vida; o exercício precoce da cidadania e a vida em democracia, com experiências de participação nas decisões da vida escolar e na aprendizagem.

- Estabelecer as normas de flexibilidade curricular necessárias para que as escolas integrem ao currículo conteúdos e experiências significativas e relevantes de sua comunidade e que lhe permitam interagir com ela.

- Capacitar professores, pais e mães de família, jovens e adultos para que promovam e apoiem essas aprendizagens em contextos da vida cotidiana.

- Incluir indicadores específicos sobre essas aprendizagens para monitorar e avaliar a qualidade delas na escola e medir seu impacto na vida dos estudantes.

- Estimular e articular as ações de educação para a

vida desenvolvidas por meio de comunicação social, organizações sociais e não-governamentais, empresas, partidos políticos, entre outros.

7. Aumento do investimento nacional em educação e mobilização efetiva de recursos em todos os níveis

Tendo em conta que:

- A prioridade da educação como instrumento chave do desenvolvimento deve expressar-se voltando-se a assumir o compromisso de destinar gradualmente até pelo menos 6% do PIB para que se consiga a universalização da educação fundamental e a superação dos déficits existentes.

- Os sistemas de informação e de avaliação são componentes-chave da tomada de decisões nessa matéria, para o que é preciso dispor de dados, tanto do sistema educacional, quanto do contexto socioeconômico e cultural, que orientem a destinação de recursos para a educação de meninos, meninas, adolescentes, jovens e adultos.

Os países se comprometem a:

- Desenvolver estratégias de focalização na destinação do gasto para diminuir a iniquidade e favorecer a população em situação de vulnerabilidade.

- Incrementar e voltar a destinar recursos para a educação baseados na eficiência e eficácia de seu uso, e em função de critérios de equidade e discriminação positiva.

- Estabelecer mecanismos de formulação de orçamentos e destinação de recursos com ampla participação social que permitam dotar o manejo dos recursos de transparência e credibilidade e garantam a prestação de contas, para o que a informação adequada e oportuna constitui insumo fundamental.

- Aproveitar a descentralização como espaço para otimizar o uso dos recursos existentes e promover a mobilização de novos recursos, particularmente provenientes dos setores empresariais e produtivos.

- Buscar de maneira mais ampla mecanismos alternativos de financiamento da educação, tais como o perdão e permuta de dívida externa.

8. Profissionalização docente

Tendo em conta que:

- Os docentes ocupam lugar insubstituível na transformação da educação, na mudança de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, na utilização de recursos didáticos e tecnológicos, na obtenção de aprendizagens de qualidade relevantes para a vida, e na formação de valores dos educandos.
- A valorização da profissão docente na sociedade está associada ao melhoramento de suas condições de trabalho e de vida.
- A progressiva incorporação das tecnologias de informação e comunicação na sociedade exigem a inclusão desse tema na formação e capacitação.
- As escolas rurais e as destinadas à população em situação de vulnerabilidade requerem docentes com maiores níveis de qualidade em sua formação acadêmica e humana.

Os países se comprometem a:

- Oferecer aos docentes uma formação de alto nível acadêmico, vinculada à pesquisa e à capacidade para produzir inovações, que os habilite no desempenho de suas funções em contextos socioeconômicos, culturais e tecnológicos diversos.
- Estabelecer políticas de reconhecimento efetivo da carreira docente que:
 - permitam que melhorem sua condição de vida e de trabalho;
 - estimulem a profissão e incentivem o ingresso a ela de jovens de talento;
 - criem estímulos para que alcancem bom nível de formação pedagógica e acadêmica;
 - desenvolvam competências para acompanhar e facilitar a aprendizagem durante toda a vida;
 - aumentem seu compromisso com a comunidade.
- Implementar sistemas de avaliação do desempenho dos docentes e de mensuração da qualidade e dos níveis de êxito na profissão, com base em padrões básicos em consenso com as associações de professores e as organizações sociais.
- Estabelecer os marcos normativos e de política educacional para incorporar os docentes à gestão das mudanças do sistema educacional, e incentivar o trabalho coletivo na escola.

9. Novos espaços para a participação das comunidades e da sociedade civil

Tendo em conta que:

- Existe uma demanda crescente de diversos atores sociais por assumir seu direito de participar das decisões educacionais que lhe dizem respeito, bem como de assumir as responsabilidades que delas decorrem.
- As políticas públicas, que exigem estabilidade e continuidade a longo prazo, são formuladas mediante processos de ajustamento entre o Estado e a sociedade civil.
- Não está suficientemente aproveitada a grande potencialidade de diversos e variados setores que fazem parte da sociedade civil, tais como associações de trabalhadores, de empresários, partidos políticos, indígenas, jovens, mulheres, organizações não-governamentais, organizações comunitárias, sociedades artísticas e culturais, entre outros.

Os países se comprometem a:

- Criar os marcos normativos, institucionais e financeiros que permitam a criação de novos espaços e legitimem os já existentes, assegurando a participação da sociedade civil na elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, bem como dos planos e programas nacionais relativos a esses assuntos.
- Criar e fortalecer os canais de comunicação e de consulta, que facilitem a articulação de ações entre os diferentes atores da educação, sejam eles governamentais, privados ou não-governamentais.

12. Gestão da educação

Tendo em conta que:

- A melhora da qualidade e da equidade da educação está estreitamente relacionada à melhora da gestão em todos os níveis do sistema educacional.
- O papel dos diretores de escolas adquire dimensões mais amplas e complexas no marco dos processos de descentralização e de maior participação da comunidade escolar.
- Os sistemas de informação e avaliação são essenciais para a tomada de decisões de política educacional.

Os países se comprometem a:

- Definir estruturas administrativas que tenham a escola como sua unidade básica e tendam à sua autonomia de gestão, gerando mecanismos de progressiva participação da cidadania e estabelecendo os níveis de responsabilidade de cada ator social nos processos de gestão, controle de resultados e prestação de contas.
- Promover mecanismos nacionais e regionais que ofereçam, a diretores e professores, formação profissional e capacitação em gestão administrativa e curricular, bem como em utilização da tecnologia, em valores, atitudes e práticas de transparência na gestão educacional.
- Desenvolver sistemas de informação, coleta e análise de dados, pesquisas e inovações como instrumentos para melhorar a tomada de decisões de política.
- Estabelecer parâmetros que identifiquem as responsabilidades dos recursos humanos que atuam no sistema educacional, bem como os mecanismos e políticas de apoio para a administração do pessoal.
- Melhorar os sistemas de mensuração de resultados, avaliação e prestação de contas, ajustados a indicadores e padrões comparáveis, apoiados por mecanismos de avaliação externos ao próprio sistema educacional.

IV. CONVOCAÇÃO À COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Os países da Região, ao adotar os compromissos acima mencionados:

- Convocam a comunidade internacional e os órgãos de cooperação a ampliarem e aperfeiçoarem os mecanismos de apoio aos países induzindo-os a contribuir para a consecução das metas estabelecidas neste marco de ação, assumindo co-responsavelmente as exigências implicadas em seu cumprimento. De maneira especial, no apoio aos países com situações e problemas mais críticos.
- Concordam em fomentar a cooperação horizontal entre países para o intercâmbio de lições aprendidas e experiências úteis para a melhoria da educação.
- Apela aos organismos de cooperação financeira que harmonizem o destino dos recursos com os enfoques nacionais de política educacional e aumentem o montante dos recursos para a área educacional, especialmente nos países em situação mais desfavorável.
- Convocam o conjunto dos Estados e a sociedade civil a unificar vontades para ajustar políticas, estratégias e planos de ação capazes de dotar de impulso renovado os propósitos de garantir o direito de todos a ter acesso a uma educação fundamental de qualidade e alcançar os resultados que dela se esperam.



"Vontade política e uma liderança nacional mais forte são necessárias à implantação efetiva e bem sucedida dos planos nacionais em cada um dos países.

No entanto a vontade política precisa sustentar-se em recursos.

A comunidade internacional reconhece que, atualmente muitos países não possuem recursos para alcançar uma educação para todos dentro de um prazo aceitável.

Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado.

Afirmamos que nenhum país seriamente comprometido com a Educação para todos será impedido de realizar esse objetivo por falta de recursos."

Marco de Ação de Dakar

A P O I O



Fundação Ford
(The Ford Foundation)

ISBN 85-87833-25-2

